

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**Orientada pelo Professor Doutor Pedro Rodrigues**

**A METAMORFOSE DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO:**  
**Estudo numa Escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário da Península de**  
**Setúbal**

**Maria Helena Cacho Teodoro Cabaço**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE**  
**EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Avaliação em Educação**

**2011**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**A METAMORFOSE DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO:**  
**Estudo numa Escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário da Península de**  
**Setúbal**

**Maria Helena Cacho Teodoro Cabaço**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE**  
**EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Avaliação em Educação**

**2011**

## RESUMO

A autonomia das escolas, por via da descentralização do poder decisório da administração educativa para o interior das próprias escolas, atribui a estas a responsabilidade pela melhoria contínua do seu serviço educativo.

A melhoria pressupõe a realização da auto-avaliação de escolas - de forma sistemática, criando ou adoptando referenciais para identificação de níveis de realização de objectivos de desempenho, dos seus pontos fracos e fortes, constrangimentos e oportunidades de melhoria, recorrendo, para o efeito, a modelos mais ou menos estruturados, criados ou adaptados pela escola ao seu contexto - e a consequente elaboração de um plano de acção com vista à melhoria.

O objectivo central da investigação consistiu em obter dados empíricos, em conformidade com a problemática e subjacente a um contexto de avaliação, que permitissem compreender “a auto-avaliação de escolas”, circunscrita à acção dos seus actores: como a conceberam, implementaram e dela se apropriaram como componente intrínseca e necessária à melhoria, promotora do desenvolvimento profissional e institucional.

O estudo de investigação incidiu sobre o modo como decorreu o processo de auto-avaliação numa escola de 3º Ciclo e de Ensino Secundário, descrevendo a sua evolução, ao longo dos anos lectivos de 2008-2009 a 2010-2011, como resultado de uma aprendizagem organizacional sem a qual não teria sido possível a sua operacionalização.

A investigação baseou-se numa metodologia qualitativa, de tipo estudo de caso, inscrita no paradigma interpretativo. Optou-se por um tipo de pesquisa mais exploratória, seguindo um procedimento do tipo indutivo, dando relevo ao contexto da descoberta.

Concluimos que a auto-avaliação de escola, como dispositivo de “prestação de contas” é algo que vem de fora e se impõe como um corpo estranho à escola. Enquanto processo interno, a auto-avaliação torna-se aceite e desejada quando compreendida e participada. A mudança ocorre quando a capacidade de desenvolvimento profissional e organizacional se realiza colectivamente.

**Palavras-chave:** Avaliação, Auto-avaliação, Auto-regulação e Melhoria.

## SUMMARY

The school autonomy through decentralization of decision making in the educational administration to the interior of schools, assigns to the schools themselves the responsibility for continuous improvement of its educational service.

The improvement involves the realization of self-assessment of schools - in a systematic way, creating or adopting benchmarks to identify levels of achievement of performance targets, their strengths and weaknesses, constraints and opportunities for improvement, using for this purpose, the models more or less structured, created or adapted by the school to its context - and the consequent development of an action plan with the aim to improve.

The aim of the research was to obtain empirical data, in accordance with the underlying problem and an evaluation context, allowing to understand "the self-assessment of schools," limited to the actions of their players: how it was designed, implemented and appropriated as intrinsic and necessary component to achieve improvement, promoting the professional and institutional development.

The research study focused on the self-assessment process in a school of the 3rd cycle and secondary education, describing its evolution over the academic years 2008-2009 to 2010-2011, as a result of an organizational learning without which its operationalization would not have been possible.

The research was based on a qualitative methodology, the case study, enrolled in the interpretive paradigm. The option relayed on a more exploratory type of research, following a procedure of inductive type, emphasizing the context of discovery.

The conclusion is that self-assessment of the school as a device of "accountability" is something that comes from outside and stands as a foreign body to the school. As an internal process, self-assessment becomes accepted and welcome, when understood and shared. The change occurs when the capacity of professional and organizational development is carried out collectively.

**Keywords:** Assessment, Self Assessment, Self-regulation and Improvement.

# ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	i
SUMMARY .....	ii
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES .....	v
ÍNDICE DE QUADROS .....	vi
ÍNDICE DE ANEXOS .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
1. Apresentação do Problema e o seu Enquadramento.....	1
2. Delimitação do Problema.....	2
3. Justificação do Estudo .....	4
4. A Problemática.....	6
5. A Relevância do Estudo.....	8
I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	11
CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DE ESCOLAS.....	11
1. O conceito de avaliação .....	11
2. A natureza, os tipos e critérios da avaliação .....	14
3. As perspectivas filosóficas de avaliação caracterizadas por diferentes racionalidades e os seus modelos de avaliação mais representativos .....	15
4. Correntes e Modelos de Avaliação.....	18
CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR .....	24
1. O Contexto de mudança .....	24
2. Fundamentação das medidas políticas educativas .....	25
3. Descentralização e Autonomia .....	28
CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: ANÁLISE DO SEU ENQUADRAMENTO LEGAL .....	31
1. A inspecção escolar e os seus mecanismos reguladores.....	31
2. Estrutura orgânica do sistema de avaliação externa das escolas.....	32
3. A IGE: Missão e objectivos estratégicos .....	34

4. Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior” .....	35
CAPÍTULO IV – A AUTO-AVALIAÇÃO: CONCEITOS, MODELOS E PERSPECTIVAS .....	40
1. A Auto-avaliação como prestação de contas .....	40
2. A Auto-avaliação como auto-regulação da escola para a melhoria .....	42
3. Modelos de auto-avaliação de escolas: CIPP, EFQM e CAF .....	43
4. O conceito de “Qualidade” na avaliação da educação. ....	49
5. Procedimentos fundamentais a adoptar pela equipa de auto-avaliação no desempenho das suas funções. ....	51
6. A Escola: aprendizagem organizacional, organização aprendente e avaliação .....	52
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	57
CAPÍTULO I – METODOLOGIA .....	57
1. Introdução .....	57
2. Metodologia qualitativa .....	60
3. Estudo de Caso.....	61
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	62
5. Análise e tratamento da informação .....	66
CAPÍTULO II – A AUTO-AVALIAÇÃO COMO MECANISMO INDUTOR E REGULADOR DE MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO COM VISTA À SUA MELHORIA .....	67
I ETAPA – ANO LECTIVO DE 2008 - 2009 .....	67
II ETAPA – ANO LECTIVO 2009-2010 .....	85
III ETAPA – ANO LECTIVO 2010-2011 .....	107
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
Primeiro Desafio: tornar a mudança desejável .....	119
Segundo Desafio: tornar a mudança exequível .....	121
Terceiro Desafio: tornar a mudança durável e sustentável .....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	129
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	132

# ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – SANTOS GUERRA .....	11
ILUSTRAÇÃO 2 - DUPLA ARTICULAÇÃO NA OPERAÇÃO DE AVALIAÇÃO (HADJI, 1994) .....	12
ILUSTRAÇÃO 3 - DUPLA ARTICULAÇÃO DA AVALIAÇÃO .....	12
ILUSTRAÇÃO 4 - AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ALAÍZ) .....	13
ILUSTRAÇÃO 5 - ÁRVORE DE AVALIADORES (ALKIN, 2004) .....	19
ILUSTRAÇÃO 6 - (ALAÍZ, 2011) .....	19
ILUSTRAÇÃO 7 – RODRIGO EIRÓ DE QUEIRÓZ E MELO (2011) .....	29
ILUSTRAÇÃO 8 - ARTICULAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA, A AUTO-AVALIAÇÃO E A AUTONOMIA DAS ESCOLAS (IGE, 2007) .....	39
ILUSTRAÇÃO 9 - REFERENCIAL DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS (IGE, 2007).....	39
ILUSTRAÇÃO 10 - REFERENCIAL CIPP (ALAÍZ, 2011) .....	44
ILUSTRAÇÃO 11 - MODELO EFQM.....	45
ILUSTRAÇÃO 12 - MODELO CAF .....	46
ILUSTRAÇÃO 13 - CICLOS DE AVALIAÇÃO DE ARGYRIS.....	53
ILUSTRAÇÃO 14 – CICLO DE DEMING – PDCA (GTAI) .....	92
ILUSTRAÇÃO 15 – DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO CICLO DE DEMING (GTAI).....	92
ILUSTRAÇÃO 16 - MODELO DE SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE (GTAI).....	93
ILUSTRAÇÃO 17 - PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS GERAIS DA GESTÃO ESCOLAR (GTAI).....	94
ILUSTRAÇÃO 18 - INTERACÇÃO ENTRE PROCESSOS (GTAI) .....	98
ILUSTRAÇÃO 19 - PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS GRUPOS DE TRABALHO DO PEE, PCE, PAA E GTAI (GTAI) .....	99
ILUSTRAÇÃO 20 – PROPOSTA DO GTAI .....	100
ILUSTRAÇÃO 21 – PLANO ANUAL DA AVALIAÇÃO INTERNA 2009-2010 (GTAI) .....	102

# ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – TRADUÇÃO DA TABELA DE CLASSIFICAÇÃO DE DESENHOS DE AVALIAÇÃO SEGUNDO VÁRIOS AUTORES (ARNAL, RICÓN, & LARROTE, 1992, P. 217) .....	16
QUADRO 2 - ALAÍZ, TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO (DR. JAMES J. KIRK, PROFESSOR OF HRD, WESTERN CAROLINA UNIVERSITY), 2011 .....	20
QUADRO 3 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLA .....	77
QUADRO 4 - SÍNTESE DAS ACÇÕES DESCRITAS NA I ETAPA – ANO LECTIVO 2008-2009.....	84
QUADRO 5 – CONCEPTUALIZAÇÃO DAS ETAPAS DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO .....	91
QUADRO 6 - SÍNTESE DAS ACÇÕES DESCRITAS NA II ETAPA – ANO LECTIVO 2009-2010.....	106
QUADRO 7 – FICHEIROS (ADAPTADO DO DOCUMENTO “DIAGNÓSTICO DE ESCOLA”) .....	109
QUADRO 8 – ACÇÕES EM CURSO (RELATÓRIO INTERMÉDIO DO GTAI) .....	113
QUADRO 9 - SÍNTESE DAS ACÇÕES DESENVOLVIDAS NA III ETAPA – ANO LECTIVO 2010-2011.....	116



# **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1 - PROJECTO EDUCATIVO 2007-2010

ANEXO 2 - REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO - IGE

ANEXO 3 - TÓPICOS PARA APRESENTAÇÃO DA ESCOLA - IGE

ANEXO 4 - FOLHETO INFORMATIVO - IGE

ANEXO 5 - AGENDA DAS VISITAS DAS EQUIPAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

ANEXO 6 - POWERPOINT DE APRESENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA AO CONSELHO PEDAGÓGICO

ANEXO 7 - POWERPOINT DE APRESENTAÇÃO DA ESCOLA À EQUIPA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

ANEXO 8 - RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA 2009

ANEXO 9 - CONTRADITÓRIO

ANEXO 10 - RELATÓRIO FINAL DE AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA 2008-2009

ANEXO 11 - GUIÃO DE REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA DO PLANO DE MELHORIA, LEVADO AOS GRUPOS CURRICULARES.

ANEXO 12 - PLANO DE MELHORIA 2009-2010

ANEXO 13 - RELATÓRIO FINAL DE AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA 2009-2010

ANEXO 14 - RELATÓRIO INTERMÉDIO – ANÁLISE SWOT

ANEXO 15 - RELATÓRIO FINAL DE AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA 2010-2011

ANEXO 16 - PLANO DE INTERVENÇÃO 2011-2012 NO ÂMBITO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO 2015

ANEXO 17 - PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA 2011-2012

# INTRODUÇÃO

## **1. Apresentação do Problema e o seu Enquadramento**

Integrada no processo de avaliação externa e com um carácter obrigatório desde 2002, a auto-avaliação de escolas tem como objectivos averiguar: o grau de concretização do projecto educativo da escola e das actividades propícias à criação de ambientes educativos favoráveis à aprendizagem, o desempenho dos órgãos de administração e gestão, o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração na comunidade educativa (artigo 6º da lei nº 31/2002).

O presente trabalho enquadra-se no contexto decorrente do crescente interesse da administração educativa e das políticas governamentais pela avaliação do seu sistema educativo e da escola, esta última, entendida, por um lado, como uma unidade periférica do sistema no seu todo, sujeita à prestação de contas e responsabilização pela equidade, eficácia e progresso, e por outro lado, *“como um sistema em si mesmo, onde os actores locais e o modo como percebem o contexto, o seu trabalho e a sua qualidade educativa condicionam os níveis de desempenho e o progresso educativo e social”* (Clímaco)<sup>1</sup>. Segundo a autora, a estas duas concepções de escolas correspondem:

*“duas culturas de gestão e dois paradigmas de avaliação: num caso a avaliação decorre da responsabilidade do estado em assegurar e controlar a prestação do serviço educativo, através de uma cadeia burocrática de prestação de contas; no outro caso, a prestação de contas decorre de uma estratégia centrada no estudo da escola como objecto de investigação: identifica níveis de realização de objectivos de desempenho, questiona e quer compreender o trabalho realizado, conhece quem ficou nas margens do sucesso e quer saber porquê.”*

Este processo de avaliação tem sido marcado, simultaneamente, pelo desenvolvimento de duas realidades distintas: a avaliação externa e a avaliação interna ou auto-avaliação. Embora a avaliação externa decorra, em primeiro lugar, da necessidade de prestar contas, ela associa este aspecto à perspectiva de melhoria. Como tal, a auto-avaliação é

---

<sup>1</sup> Palestra da conferencista Maria do Carmo Clímaco - “AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: ESTRATÉGIA DE RESPONSABILIZAÇÃO E DE MELHORIA”, no âmbito do Ciclo de Conferências “Educação e seus Desafios: Perspectivas Actuais”, dinamizada pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 25 de Fevereiro de 2010.

uma componente intrínseca e necessária à melhoria, promotora do desenvolvimento profissional e institucional.

*“Como se desenvolve a escola, a recolha e análise sistemática de informação tornam-se uma rotina e um elemento integral da planificação e do desenvolvimento da escola. A auto-avaliação baseia-se na premissa que as pessoas, no seu colectivo, e as organizações podem aprender – e não apenas as pessoas em termos individuais. Tal como os indivíduos, as organizações são proactivas e reactivas, perdem e ganham energia, adquirem e desenvolvem inteligência”* (MacBeath & M. Schratz, 2005, p. 171).

Se relativamente à avaliação externa à escola, temos assistido a um esforço de criação de mecanismos de avaliação desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, mediante o Programa de Avaliação das Escolas de ensino secundário – Programa AVES e, em diferentes momentos, pela Inspeção-Geral da Educação (IGE); também o mesmo se constata a nível da auto-avaliação através do desenvolvimento de projectos e experiências diversos, promovidos por escolas, por organismos pertencentes ao Ministério da Educação e por entidades privadas.

## **2. Delimitação do Problema**

O presente trabalho tem por tema “a auto-avaliação de escolas”, circunscrito à acção dos seus actores de modo a compreender como estes a conceberam, implementaram e dela se apropriaram. A compreensão do modo como se concretizou o processo de auto-avaliação de uma escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário, levou-nos a colocar as seguintes questões:

1. Que papel desempenhou a Avaliação Externa no processo de auto-avaliação da escola?
2. Como se organizou a escola para conceber o seu processo de auto-avaliação?
3. Como conceptualizou a auto-avaliação e a implementou?
4. Que dinâmicas/mudanças gerou?

Para que a auto-avaliação constitua uma estratégia de melhoria, promotora do desenvolvimento profissional e institucional, é necessário que se verifique 2 pressupostos:

*“i) Que a recolha de dados seja sistemática (...)*

*ii) Que os actores da escola sejam envolvidos no processo de auto-avaliação (...) compreendam as finalidades, participem na discussão dos resultados e se comprometam com as prioridades da acção decorrentes da reflexão que for feita”*  
(Clímaco, 2005, p. 194).

No decorrer do estudo de investigação e tendo em conta a dupla função da auto-avaliação – a auto-regulação para a melhoria e a prestação de contas - as respostas às questões iniciais levaram-nos a ter em conta outras questões:

1. *“A auto-avaliação foi participada, envolvendo activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria?*
2. *A informação recolhida foi sistemática, tratada e divulgada?*
3. *Os organismos de auto-avaliação foram um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a auto-avaliação teve impacto no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais?*
4. *A auto-avaliação foi progressiva, consolidando-se e alargando-se a novos campos de análise?”* (Referencial de Avaliação Externa de Escola, IGE)

São as respostas a estas questões que *“identificam diferentes níveis de maturidade institucional do desenvolvimento dos sistemas de regulação interna e na capacidade de reflexão nas organizações escolares”* (Clímaco, 2006, p. 206), evidenciando a capacidade destas, enquanto organizações aprendentes, de se auto-regularem.

O estudo de investigação incide sobre o modo como foi realizado todo este processo, desde a sua génese, descrevendo as diferentes etapas ao longo de três anos lectivos consecutivos e como se foi construindo de forma participada, consolidando-se num instrumento de melhoria, resultado de uma aprendizagem organizacional.

Como defende MacBeath, citado por Rodrigo (Melo, 2009), *“em matéria avaliativa, — schools must speak for themselves [as escolas devem expressar as suas opiniões] (MacBeath, 1999), primeiro é necessário capacitá-las para falar. Mas, para as capacitar, é necessário, previamente, conhecer qual a sua capacidade actual.”*

Conhecer a capacidade da escola em se avaliar e o esforço realizado, ao longo do seu processo de auto-avaliação, para desenvolver essa capacidade, mostra bem como em educação em geral e também no domínio da avaliação de escolas *“a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”* (Hargreaves & Fink, 2007, p. 11).

### **3. Justificação do Estudo**

As razões da escolha da temática de investigação e o objecto de estudo, local onde decorreu a acção, prendem-se com dinâmicas de carácter essencialmente pragmático. Por um lado, o crescente interesse suscitado pela auto-avaliação de escolas à investigadora, por outro lado, o facto de a investigadora exercer a sua actividade docente na escola em questão e, simultaneamente, ter integrado durante algum tempo a equipa que protagonizou a auto-avaliação. A equipa confrontou-se com a ausência de requisitos específicos, nomeadamente conhecimentos e capacidades, para desempenhar as funções atribuídas em virtude do cargo assumido. Por esse motivo, o interesse da investigadora deu lugar à necessidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre a temática e, beneficiando da experiência partilhada no âmbito do trabalho realizado pela equipa de auto-avaliação, elaborar a sua tese de mestrado.

Se *“a proximidade ou a distância espaciais, não são em si próprios um obstáculo ou uma vantagem (...) a familiarização com o objecto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento”* (Costa, 1986, p. 146). No nosso caso, a familiarização com o objecto de estudo assumiu uma importância fundamental em todo o processo, facilitando os mecanismos de participação, nomeadamente no acesso aos documentos essenciais à nossa investigação e aos participantes.

Ainda a este propósito, o autor destaca que nos processos de investigação: *“é frequente arranjar ‘informantes privilegiados’, interlocutores preferenciais com que contacta mais intensamente, ou de quem obtém mais informações sobre aspectos a que não pode ter acesso directo”*. E, de seguida, acrescenta:

*“por vezes estes ‘informantes privilegiados’ são escolhidos por terem lugares de preponderância na unidade social em estudo. (...) Isso quer também dizer que têm uma visão particular das coisas, a qual o investigador tem que procurar captar e levar em consideração. (...). [No entanto, existe o risco nos] relacionamentos preferenciais do investigador com algumas personagens [as quais] abrem umas portas mas fecham outras. É necessário gerir muito bem esses relacionamentos. Nem sempre é possível, nem desejável, evitar tomar partido – mas é obviamente vantajoso não criar laços demasiados unilaterais”*.

No início da investigação parecia não haver história para contar. Apesar do enorme volume de informação disponível e relevante para a compreensão do como decorreu a implementação do processo no ano de 2008-2009, este não correspondeu às expectativas da investigadora, a qual, na ânsia de mostrar resultados a curto prazo, não valorizou, devidamente, as conquistas realizadas. Desconhecia que neste processo o “hoje, “o mais depressa”, “mais rápido” e “agora”, raramente significam “melhor” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 13).

No ano seguinte, não tendo integrado a equipa de auto-avaliação, ganhou distanciamento ao trabalho produzido pela equipa e por consequência uma nova perspectiva, a de quem vê de fora e se apercebe que a realidade está em devir. A noção de “alerta” é aqui relevante pois a realização de algo novo e inesperado mostra como contar histórias nos pode levar a compreensões mais ampliadas, ao exame de valores, e à mudança da acção. Tais mudanças podem ser pequenas, mas constituem importantes desenvolvimentos.

Nasce, então, o desejo de contar a história. A investigadora retoma o seu estudo, considerando que existe uma história real, digna de ser contada. Tinha informação que pretendia passar para todos os que se interessam por esta temática, inclusivamente à própria escola onde o estudo se realizou, permitindo aos que tinham uma história incompleta, ser preenchida com a informação dada, considerando que esta visão não

constitui, de todo, uma verdade final, completa, mas uma verdade parcial e inacabada, gerada a partir da interacção com as diferentes personagens.

No entanto, por uma questão ética, manteve-se o anonimato dos participantes, assim como não foram escamoteadas as fragilidades, tensões e dilemas, naturalmente, vivenciados. O importante é reconhecer que estes momentos conduziram a práticas de entendimento, dando lugar ao trabalho colaborativo de diferentes equipas que, em articulação com o grupo de auto-avaliação, se uniram na construção/revisão dos principais instrumentos de autonomia da escola, permitindo falar de uma nova identidade de escola.

Este estudo possibilitou compreender e descrever, como numa situação concreta, a auto-avaliação se concretizou, desvendando as razões que a determinaram e a forma como se desenvolveu, tornando visíveis o esforço e as conquistas realizadas.

#### ***4. A Problemática***

A auto-avaliação decorre de uma imposição legal que tem como objectivos, por um lado, servir de apoio à Avaliação Externa de Escolas, numa lógica de responsabilização e de prestação de contas, como forma de controlo do sistema educativo e, por outro lado, numa lógica de desenvolvimento da escola como organização, constituir uma ferramenta útil para diagnosticar os seus pontos fracos e fortes, constrangimentos e oportunidades de melhoria numa perspectiva formativa com vista à melhoria da prestação do serviço educativo. Esquecer esta função é esvaziá-la de sentido.

Mas a verdade é que as dificuldades à sua implementação são muitas e variadas, nomeadamente, a incapacidade das equipas de auto-avaliação de responder aos desafios que lhe são colocados, as diversas sensibilidades à auto-avaliação dentro da mesma escola e os constrangimentos face a uma empatia não generalizada pelo processo. Longe de ser um processo isento de tensões, a auto-avaliação lança nos actores educativos a desconfiança sobre as verdadeiras razões que a justificam. Por outro lado, é um processo longo que implica um acréscimo de trabalho para as escolas e de energia dispendida.

Para superar estas e outras dificuldades, o envolvimento das lideranças é indispensável, assim como o desenvolvimento profissional e organizacional realizado colectivamente. A auto-avaliação torna-se aceite e desejada quando compreendida e participada.

Esta problemática prende-se com a promoção da autonomia das escolas, a qual decorre da descentralização do poder decisório da administração educativa para o interior das próprias escolas como *“aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar, na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”* (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio). Nesta lógica, refere a necessidade de *“uma intervenção de apoio e regulação que assegure uma efectiva igualdade de oportunidades”*, transferindo para a escola a responsabilidade da melhoria contínua do seu serviço educativo.

Para assegurar a sua melhoria, a escola, tendo por base os instrumentos de autonomia, nomeadamente o seu Projecto Educativo, deve realizar de forma sistemática a sua avaliação, criando ou adoptando referenciais para identificação de níveis de realização de objectivos de desempenho, dos seus pontos fracos e fortes, constrangimentos e oportunidades, recorrendo, para o efeito, a mecanismos/modelos criados ou adaptados pela escola ao seu contexto, com vista à elaboração de um plano de acção de melhoria.

É aprovado, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, o referido regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pretendendo dotar as escolas de condições que lhes permitam responder à sua missão *“em condições de qualidade e equidade, de forma mais eficaz e eficiente possível”*. Enquadram o discurso político, nesta primeira década do século XXI, os conceitos de eficácia, eficiência, qualidade, substituindo-se o conceito de *“igualdade de oportunidades”* pelo de *“equidade”*.

Neste contexto, é legítimo esperar que caminhemos, inexoravelmente, para a auto-avaliação das escolas, como mecanismo promotor de conhecimento e desenvolvimento profissional e institucional com vista à melhoria consistente e progressiva da escola e, consequentemente, da melhoria do serviço educativo prestado à comunidade.



## ***5. A Relevância do Estudo***

A relevância do estudo prende-se com o facto da auto-avaliação de escolas ser uma questão recente na prática e na investigação educacional em Portugal.

A auto-avaliação insere-se na evolução recente das políticas educativas americanas e anglo-saxónicas, fruto da forte pressão da opinião pública para instituir instrumentos tidos como promotores da qualidade nos serviços prestados, do interesse dos governos em legitimar os sistemas e/ou das necessidades das organizações em encontrar novos mecanismos de gestão.

Em Portugal, as políticas educativas seguem, numa tentativa de dar resposta aos desafios da comunidade europeia e da globalização, as actuais tendências de reconfiguração do papel do Estado e da sua acção pública, revelando uma mudança de paradigma na governabilidade. Neste contexto, assiste-se à transferência de parte do poder e funções da administração educacional a nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisões.

A descentralização e autonomia surgem como conceitos centrais associados aos conceitos de responsabilização e prestação de contas ao Estado e à sociedade, constituindo a avaliação externa de escolas um mecanismo de controlo da qualidade do sistema educativo.

A prestação de contas exige a melhoria da actuação das escolas e, em sentido inverso, espera-se que a avaliação para prestação de contas contribua para a sua melhoria. Neste âmbito, a auto-avaliação da escola surge como uma necessidade incontornável e, simultaneamente, como um instrumento essencial à sua melhoria e auto-regulação.

A relevância do estudo está associada ao facto de se conhecer ainda muito pouco a realidade, objecto da análise. Foi nosso propósito explorar uma determinada perspectiva dessa realidade. Assim, a partir de um olhar incisivo sobre a experiência vivida pelos actores, descrever o modo como uma determinada escola construiu e implementou o seu processo de auto-avaliação, constituiu um pequeno contributo para a compreensão de

uma realidade que irrompe, num cenário de mudanças, cooperando para a criação de um corpo sólido de conhecimento sobre a auto-avaliação das escolas.

Neste contexto, todos os interessados nesta matéria, especialmente os que somos actores no campo da avaliação, temos o dever de produzir e divulgar conhecimento, assim como partilhar experiências que possam contribuir para reconhecer não só as potencialidades e benefícios desta prática, como também revelar os obstáculos e dificuldades à sua realização. A auto-avaliação servirá tanto melhor o seu propósito quanto mais conhecimento sobre ela tiverem os que a protagonizam, não só os actores responsáveis pela sua regulação como também os que a implementam.



# I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPITULO I – AVALIAÇÃO DE ESCOLAS



Ilustração 1 – Santos Guerra

### 1. O conceito de avaliação

Um conceito amplamente difundido e consensual de “avaliação” é o adoptado nos Estados Unidos pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, coligação das maiores associações profissionais ligadas à qualidade da avaliação, que a define como um *“juízo sistemático do valor ou mérito de um objecto”*, sendo as avaliações, por consequência, o produto do processo de determinação sistemática desse valor ou mérito de algo (o avaliando).

Importa aqui realçar que o valor, sendo o resultado de uma avaliação, refere-se ao valor do avaliando num contexto particular, por oposição ao valor intrínseco do avaliando, que é o mérito (Hadji, 1994). Segundo o autor, o processo de avaliação é caracterizado por uma dupla articulação entre o referido e o referente. O referido é

*“...constituído pelo conjunto de observáveis através dos quais o real/concreto é captado, é construído com a ajuda de instrumentos de observação (os instrumentos de avaliação) que servem assim para produzir informação para a avaliação. O referente é o modelo “ideal” que articula as intenções mais significativas em referência ao projecto, e a partir das quais se vão estabelecer normas e critérios de apreciação”* (pág. 33).

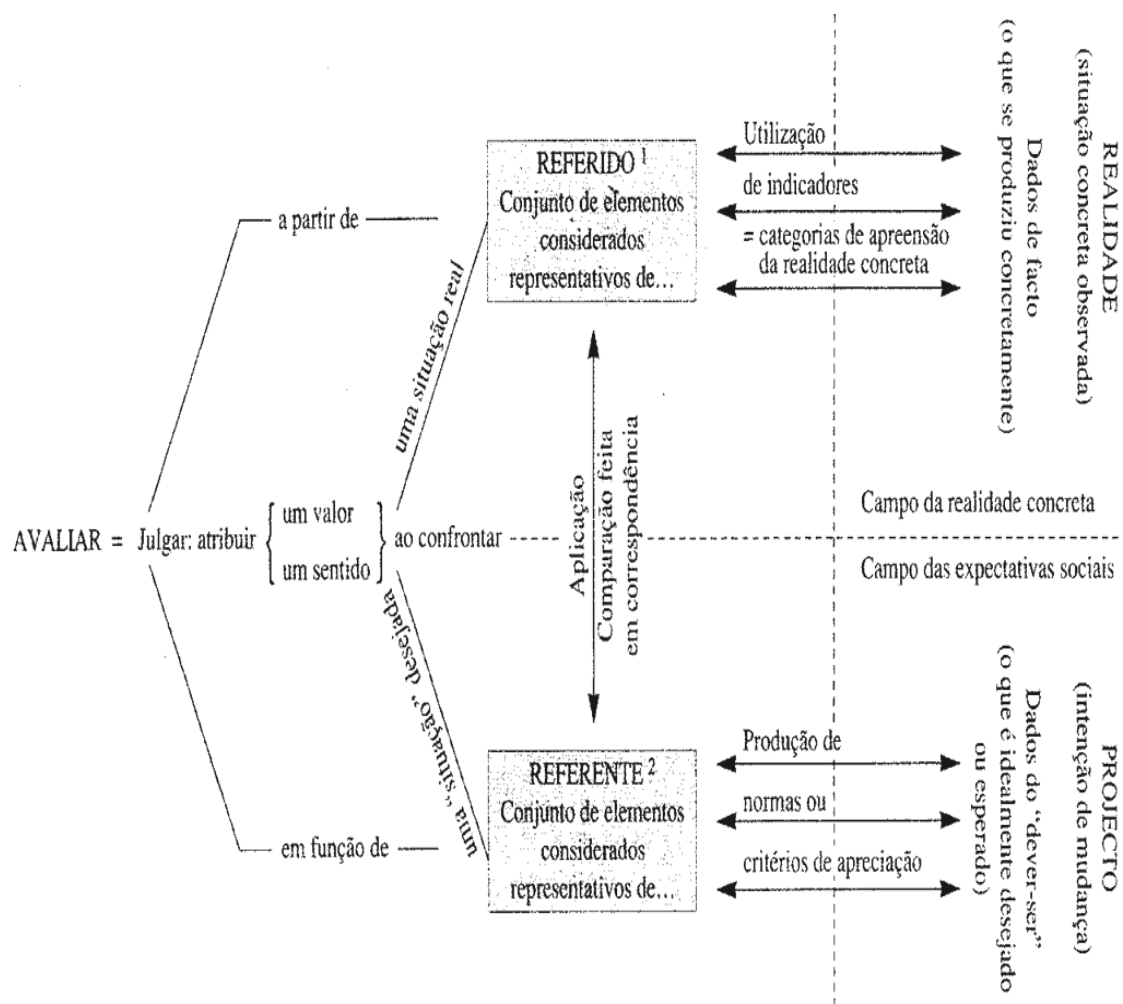


Ilustração 2 - Dupla articulação na operação de avaliação (Hadji, 1994)

Com base no esquema apresentado, simplificámos a dupla articulação a avaliação da seguinte forma:



Ilustração 3 - Dupla articulação da avaliação

Na bibliografia da especialidade encontramos um leque diversificado de definições sobre as práticas sistematizadas e formalizadas das organizações em geral e, em particular, das escolas, as quais concebem a avaliação em função:

- Dos objectivos (*para quê?*), descrevendo-os como o intento de criar um quadro que permita obter e fornecer informação útil aos seus destinatários: professores, decisores políticos, parceiros institucionais, gestores escolares, entre outros.
- Do objecto avaliado (*o quê?*) consideram-se vários níveis: o micro, por exemplo, a aprendizagem realizada pelo aluno; o meso, uma escola; o macro, um agrupamento de escolas e a nível meta, a avaliação da própria avaliação.
- Dos processos (*como?*), encontramos opções metodológicas diferentes, como por exemplo a verificação da conformidade com uma norma ou da utilização de um modelo. Esta diversidade caracteriza-se pela multiplicidade de referenciais e modelos.
- Dos agentes envolvidos (*quem?*) que realizam a avaliação, actores internos ou externos à organização avaliada.



**Ilustração 4 - Avaliação em Educação (Alaíz)<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Formação Avançada em Avaliação de Escolas, Universidade Católica, 2011

## **2. A natureza, os tipos e os critérios da avaliação**

Relativamente à natureza da avaliação, Scriven, citado por Fernandes (2005, p. 58), associa o conceito de avaliação formativa ao desenvolvimento, à melhoria e regulação de processos e é distinto do conceito de avaliação sumativa, entendida como prestação de contas, certificação e selecção. Esta última informa acerca do sucesso de um determinado programa, projecto ou processo quando ele já está terminado e a avaliação formativa, visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre. No entanto, há que fazer a distinção entre dois tipos de avaliação formativa: a implementação que visa informar se um objecto está a ser posto em prática conforme o planeado e o progresso o qual fornece uma medida de aproximação à consecução dos objectivos do projecto durante o seu próprio desenvolvimento.

A avaliação difere de acordo com o tipo de referencial utilizado. Na avaliação criterial, os dados obtidos são confrontados com um alvo predeterminado (o “critério”) e faz-se a comparação com standards; na avaliação normativa, os dados obtidos por cada “elemento” avaliado são confrontados com os do grupo em que se integra e na avaliação ipsativa, os dados recolhidos em dado momento são confrontados com o desempenho anterior do avaliando.

No primeiro caso, a avaliação externa de escolas realiza-se com base no referencial da IGE, sendo que a auto-avaliação, tendo por base esse referencial pode adoptar modelos mais rígidos ou mais flexíveis ou ainda construir um modelo ajustado à identidade da escola. No segundo caso, a avaliação realiza-se por comparação com outras escolas de contextos semelhantes, excluimos os rankings das escolas que, de forma perversa, não têm em conta os seus diferentes contextos. Por último, a auto-avaliação faz-se por comparação de níveis de desempenho da escola de um período anterior relativamente ao seu estado actual.

### **3. As perspectivas filosóficas de avaliação caracterizadas por diferentes racionalidades e os seus modelos de avaliação mais representativos**

A avaliação tem uma dupla função. Enquanto prestação de contas, a avaliação é entendida como o exercício de poder, da autoridade e do controlo, e enquanto formativa, ela pode ser definida como uma prática social fundamental na caracterização, compreensão, divulgação e melhoria de problemas sociais.

Constitui um processo complexo, dado que envolve pessoas que funcionam em contextos muito específicos, a natureza específica do que se avalia e uma diversidade de fins a que se destina (Fernandes D. , 2007). Multi-referencial e interactiva, a avaliação desenvolve-se em diferentes contextos institucionais e organizacionais multi-significativos, tendo como propósito responder a múltiplos interesses, expectativas e necessidades, enquadrada em modelos teóricos que lhe conferem estatuto científico.

A concepção e o desenvolvimento destes modelos estão estreitamente ligados aos sistemas de concepções e valores dos seus autores, inspirados e influenciados por princípios e pressupostos de uma racionalidade mais técnica ou de uma racionalidade de índole mais interpretativa, mais crítica ou mesmo sociocrítica (Fernandes D. , 2007).

Os primeiros abordam variáveis e resultados previamente definidos e medidos de forma quantitativa, recorrendo sempre que possível à manipulação experimental. A sua finalidade é determinar objectivamente a consecução de objectivos, previamente definidos. A qualidade é avaliada em função da validade e fiabilidade dos instrumentos utilizados e mensurabilidade dos objectivos definidos. O avaliador distancia-se das partes interessadas assumindo um papel tão imparcial e neutral quanto possível.

A esta concepção mais técnica, mas também mais simplista e reducionista da avaliação que dá uma ênfase excessiva à medida, ignorando os contextos e factores intrínsecos ao objecto a avaliar, contrapõe-se uma avaliação, mais subjectiva, de orientação humanista e interpretativa que é, atendendo ao factor humano, mais adequada à avaliação da complexidade dos fenómenos sociais (Guba & Lincoln, 2000). É uma perspectiva holística baseada no acordo intersubjectivo dos participantes como critério de evidência.



A avaliação acolhe uma pluralidade de critérios e juízos atendendo aos valores e necessidades dos participantes e atribui o valor e o mérito em função das atitudes e reacções das pessoas ao seu impacto (Fernandes D. , 1992).

No campo da avaliação educacional, Stake surge como líder da nova escola. Abandonando o “Modelo da figura” de inspiração Tyleriana, concebe o “Modelo de avaliação respondente” o qual exige um método pluralista, flexível, interactivo, holístico, subjectivo e orientado para o cliente. O design respondente contempla uma matriz descritiva que inclui um modelo teórico - planificação do programa com os objectivos ou intenções - e um modelo empírico - descrição da implementação do programa e uma matriz de juízo constituída por critérios ou normas de qualidade absolutas e relativas e as valorizações emitidas. A matriz atende à situação inicial, caracterizando os intervenientes e os potenciais utilizadores do programa, assim como o contexto que constitui o cenário previsto para a implementação das actividades e processos planificados, as actividades e os seus efeitos esperados ou inesperados (Arnal, Ricón, & Larrote, 1992, pp. 213-244).

Perspectivas	Patton (1980)	Guba-Licoln (1982)	Pérez Gómez (1983)	Stutfflebeam Shinkfield (1987)	Autor	
Empírido-analítica	Objectivos	Objectivos	Objectivos	Objectivos	Tyler	(1950)
	Análise Sistémica		Análisis Sistemas		Rivlin Rossi	(1971) (1979)
				Método científico	Suchman	(1975)
	Respondente	Respondente	Respondente	Respondente	Stake	(1975)
Humanístico- Interpretativa	Iluminativo		Iluminativo	Iluminativo	Parlett e Hamilton	(1977)
	Sem metas		Sem metas	Sem metas	Scriven	(1967)
			Democrático		McDonald	(1967)
	UTOS CIPP	CIPP	UTOS CIPP		Cronbach Stutfflebeam	(1963) (1966)
Susceptíveis de Complementariedade	Crítica Artística	Crítica Artística	Crítica Artística		Eisner	(1971)
	Adversário			Contraposto	Wolff	(1974)

**Quadro 1 – Tradução da tabela de classificação de desenhos de avaliação segundo vários autores (Arnal, Ricón, & Larrote, 1992, p. 217)**

Existe uma variedade de modelos de avaliação situados entre as duas perspectivas filosóficas apresentadas, nomeadamente a avaliação orientada para os consumidores de (Scriven, 2000). Segundo este autor, a avaliação funciona como uma “*consciência*

*social informada*”, que identifica programas e produtos alternativos baseados nos custos relativos e nas necessidades dos consumidores. A redução dos dados a um juízo global de valor faz-se pela “lista de controlo de indicadores” a qual supõe múltiplas dimensões, emprega múltiplas perspectivas, introduz múltiplos níveis de valoração e utiliza múltiplos métodos (Stuffleam & Shinkfield, 1989).

Na avaliação de maior complexidade como a que constitui a auto-avaliação de escolas, é vantajosa a integração de diferentes perspectivas e a complementaridade metodológica, pois, orientando as avaliações pelas finalidades que se pretendem alcançar e pelos contextos existentes, possibilita a recolha de uma ampla gama de informação que permite explicar e compreender melhor o que se avalia, facultando formas de triangulação que contribuem para a sua credibilidade.

Não considerando as metodologias diferenciadas, mas um contínuo metodológico, os modelos mais representativos são o UTOS (Unidades, Tratamentos, Observação e Setting ou Contexto) de Cronbach e o CIPP (Context, Input, Process e Product) de Stufflebeam (Arnal, Ricón, & Larrote, 1992). Estes desenhos, mais orientados para a tomada e justificação de decisões, são utilizados, tanto para a melhoria e aperfeiçoamento do que se avalia como, para ajuizar o seu valor, estruturando-se em torno das necessidades detectadas. Centram-se nas questões de quem e como deve tomar decisões, de forma a proporcionar-lhes o conhecimento e a compreensão necessária às suas opções e acções no sentido de incrementar o potencial educativo pretendido.

A avaliação, assim conceptualizada,

*“é o processo sistemático de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto, com o propósito de servir de orientação à tomada de decisões, solução de problemas e compreensão dos fenómenos implicados”* (Stuffleam & Shinkfield, 1989).

O modelo CIPP serve os princípios de uma sociedade livre, melhora os seus serviços pela utilização eficiente e eficaz dos recursos, tempo e tecnologias, servindo o bem-estar dos legítimos beneficiários de forma adequada e equitativa (Stufflebeam, 2000).

No âmbito dos desenhos susceptíveis de complementaridade há, ainda, a referir o desenho de crítica artística de Eisner, que concebe a avaliação como uma arte,

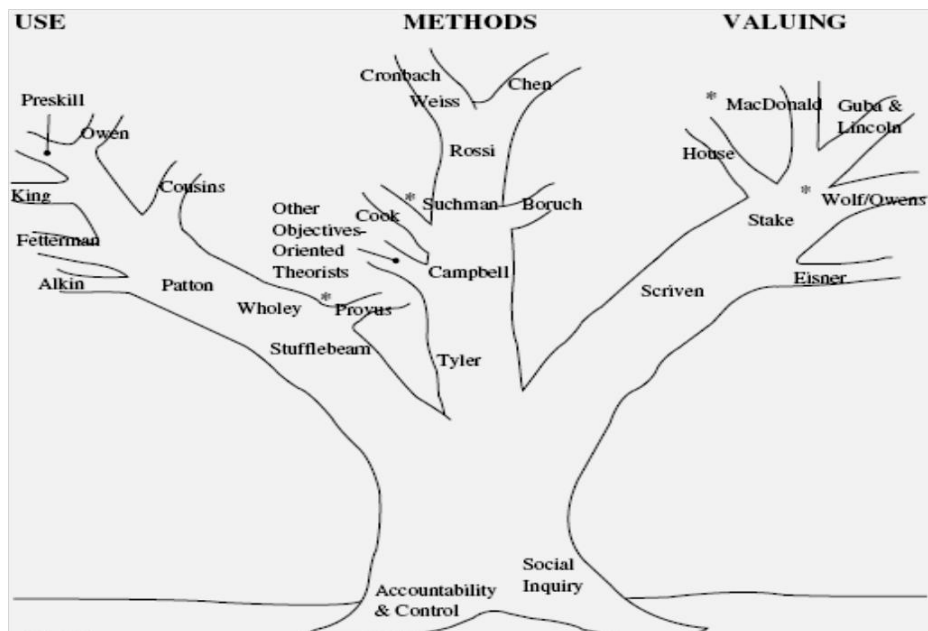
recorrendo, na realização de juízos de valor, à descrição e interpretação do observado, tal como ocorre no seu próprio contexto. É de referir ainda, o desenho contraposto de Wolf, o qual constitui um processo dialéctico entre partidários e adversários, analisando prós e contras, de modo a proporcionar informação pertinente para quem toma decisões no âmbito educativo (Arnal, Ricón, & Larrote, 1992).

#### **4. Correntes e Modelos de Avaliação**

Segundo uma tipologia clássica, podemos classificar os modelos de acordo com o desenho de investigação, o tipo de dados, o modo como os dados são recolhidos, quem faz a avaliação (intervenientes), quem usa a informação (destinatários), o tipo de questões da avaliação e as finalidades da avaliação. Deste modo obtemos modelos de avaliação orientados para:

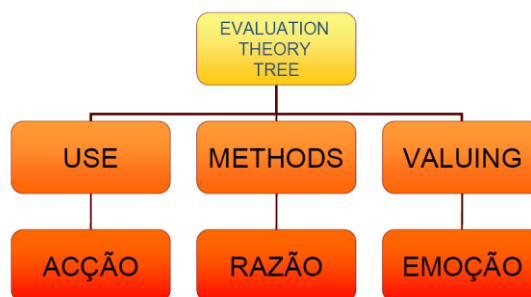
- Os objectivos
- A decisão
- Os consumidores
- Os especialistas (expertise)
- Os adversários
- Os participantes

Para sintetizar de forma esquemática uma tipologia das grandes correntes, adoptou-se a metáfora da árvore de Alkin:



**Ilustração 5 - Árvore de avaliadores (Alkin, 2004)**

EVALUATION THEORY TREE: UMA INTERPRETAÇÃO



**Ilustração 6 - (Alaíz, 2011)<sup>3</sup>**

Na página seguinte, apresentamos um quadro onde Alaíz sintetiza, segundo os diferentes teóricos da avaliação:

- As finalidades
- As características
- A utilização
- Os contributos conceptuais
- Os critérios usados
- As vantagens
- As limitações

<sup>3</sup> Formação Avançada em Avaliação de Escolas, Universidade Católica, 2011

	OBJECTIVOS	DECISÃO	CONSUMIDORES	ESPECIALISTAS	ADVERSÁRIOS	PARTICIPANTES
<b>AUTORES</b>	Tyler, Provus, Metfessel & Michael, etc.	Stufflebeam, Alkin e Provus	Scriven	Eisner, Accreditation Groups.	Wolf, Owens, Levine & Kourilsky.	Stake, Patton, Guba & Lincoln
<b>FINALIDADES</b>	Determinar a extensão da consecução de objectivos	Fornecer informação para tomada de decisão	Fornece informação para as aquisições educacionais, etc.	Apreciações profissionais	Expõe as fraquezas/ forças do programa	Expoe complexidades da actividade educacional
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Especifica objectivos mensuráveis e compara objectivos com desempenho	Avalia todas as fases de desenvolvimento do programa de avaliação(CIPP: Context, input, process, output)	Usa listas de verificação criteriosais para analisar os produtos, etc.	Juízo baseado no conhecimento e experiência individual	Audições públicas de pontos de vista opostos	Realidades múltiplas, lógica indutiva e descoberta
<b>UTILIZAÇÃO</b>	Desenvolvimento Curricular, análise de necessidades, etc.	Prestação de contas (accountability), planificação de programas de avaliação	Relatórios para os consumidores	Estudo individual, acreditação, crítica.	Exame de programas/ temas controversos	Etnografias do programa em funcionamento
<b>CONTRIBUTOS CONCEPTUAIS</b>	Medidas de desempenho pré e post	Identifica/avalia necessidades e objectivos	Fornece critérios para avaliar os produtos educacionais.	Legitima a crítica subjectiva.	Utiliza audições públicas judiciais/ forenses, clarifica temas	Desenhos de avaliação emergentes, procura de critérios contextualizados para julgar a pesquisa naturalista
<b>CRITÉRIOS USADOS</b>	Mede objectivos, fidelidade e validade	Utilidade, propriedade e rigor técnico	Critérios objectivos para inferir conclusões/ fazer recomendações.	De especialista (qualified)	Ponderação, abertura ao público	Credibilidade
<b>VANTAGENS</b>	Simple, conjunto de objectivos	Claro e funcional para as lideranças	Fornece informação sobre custos, necessidades do consumidor e desenvolvedores do produto	Rentável	Finalidade de fecho/ resolução dos problemas, impacto nas audiências	Focada na descrição, no julgamento e na compreensão
<b>LIMITAÇÕES</b>	Reducionista e linear	Dispendioso e focado na produção	Custo, fechado a exame cruzado.	Enviesamento pessoal, abuso da intuição.	Falibilidade dos árbitros/ juizes, custo, tempo envolvido	Não directiva, atípica, pode não chegar a terminar

Quadro 2 - Alaíz, tradução e adaptação (Dr. James J. Kirk, Professor of HRD, Western Carolina University), 2011<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Formação Avançada em Avaliação de Escolas, Universidade Católica, 2011

Segundo Spaulding (2008), a abordagem mais comum é a que se baseia em objectivos. Nesta abordagem o avaliador usa os objectivos estabelecidos e, com base nestes, constrói as actividades de levantamento de dados quantitativos e/ou qualitativos e escolhe, em função da finalidade a que se propõe e das audiências, a abordagem de avaliação: unicamente quantitativa, qualitativa ou mista.

Os objectivos da avaliação não são imutáveis, podendo ser substituídos por outros que, no decorrer do processo de avaliação, se revelem mais importantes que os considerados inicialmente, mercê do *feeddback* formativo que, identificando, oportunamente, problemas, permite ajustar os objectivos da avaliação. Há programas que, para terem sucesso, requerem anos de intenso feedback formativo para o seu aperfeiçoamento.

Os objectivos, sendo, indiscutivelmente, úteis para dar forma e guiarem a avaliação, acarretam consigo o risco dos avaliadores perderem de vista outros resultados ou benefícios não esperados e que podem ser mais importantes do que os resultados esperados (Scriven, 2000). A abordagem da avaliação livre de objectivos tem a vantagem de poder contar com todas as imprevisibilidades, no entanto, tem o inconveniente de se perder de vista os referenciais estabelecidos.

Os objectivos da avaliação definidos colaborativamente e democraticamente são uma ferramenta útil para um avaliador usar e aumentar a confiança dos grupos de *stakeholders*. A abordagem da avaliação orientada à participação usa uma perspectiva muito diferente das anteriores, dado que, em vez de se centrar no processo e nos seus diferentes aspectos em análise, esta abordagem está interessada nos resultados e naqueles a quem a avaliação serve. Os representantes de todas as partes interessadas, os avaliadores e, por vezes, as audiências (observadores), unem-se nos diálogos de vários modelos no processo da avaliação, assegurando que os interesses, as opiniões, e as ideias não sejam deturpados por desequilíbrios de poder, garantido a eficácia da avaliação (House & Howe, 2000).

A qualidade é determinada num amplo processo de debate e, nalguns casos, os participantes desenvolvem instrumentos, recolhem dados e analisam os dados e os resultados do relatório. Defendem o processo de avaliação, desde a sua concepção, discutindo os objectivos e os resultados que acreditam que poderem atingir. Esta concepção de fazer a avaliação participada, envolvendo activamente todos os

stakeholders da comunidade educativa desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria, está presente no referencial da IGE, recomendado para a realização da auto-avaliação de escolas.

Para que a escola possa discernir e pôr em prática o processo de auto-avaliação a fim de proferir juízos sobre o seu desempenho há que recolher evidências para compará-las a um padrão ou critérios. Segundo Aspinwall, Simkins, & Wikinson (2006, pp. 57-69) os critérios diferem de acordo com o que se pretende atingir e, para a uma correcta definição de critérios de sucesso, é fundamental que todos eles tenham por base a análise do que considera-se ser as dimensões-chave de realização, só assim é seguro formular os indicadores de sucesso mais específicos. Identificadas, correctamente, as áreas de desempenho com várias perguntas sobre cada uma delas, há que identificar os critérios que representam adequadamente essas áreas. Assim a abordagem deve recair sobre indicadores que esclareçam os próprios objectivos, estabeleçam metas e permitam recolher evidências que constituam declarações para avaliação do desempenho realizado. Identificar sistematicamente as áreas de desempenho permite estruturar indicadores adequados a cada uma delas, assim como, um número elevado de indicadores permite melhorar as áreas de desempenho e/ou identificação de novas. Os indicadores podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa, mais específicos ou mais abrangentes, dependem do que se pretende avaliar.

Uma vez que diferentes formas de obter e processar os dados revelam diferentes padrões de desempenho, é fundamental, para a apresentação correcta das evidências, determinar a natureza, dos dados a recolher e a analisar, que melhor se adequam aos critérios definidos. O processamento dos dados por si só não basta para avaliar, uma vez que toda avaliação é um juízo de valor que pressupõe comparação. Há que determinar a base de comparação. O padrão comparativo progresso compara o desempenho face ao estado anterior em que se encontrava, o padrão tempo compara a alternativas concorrentes e o meta compara a projectos encorajando o estabelecimento de objectivos entre os planos e a avaliação de desempenho.

A validade dos resultados está dependente da contextualização dos mesmos, o que implica procurar a maior diversidade de informação pertinente possível sobre diferentes aspectos de realização, pois a informação essencial pode revela-se insuficiente se não

forem contempladas todas as variáveis. Há que considerar todas as circunstâncias particulares que possam limitar a validade utilizando técnicas estatísticas que tenham em conta as fontes da diferença e a comparação com um modelo semelhante, modelo-alvo ou o estabelecimento de metas em vez da comparação com um modelo imposto de fora.

Após inferidas as conclusões é fundamental rever todo o processo, identificando os seus pontos fortes e fracos a partir do questionando de cada uma das suas fases. Assim há que confirmar o que os autores chamam de adequação técnica, em termos de relevância, adequação, validade e fiabilidade da informação às questões formuladas, assim como a adequação comportamental dos métodos no sentido em que a sua utilização pode subverter os resultados. Por exemplo, em situações de conflitualidade de interesses em que existe a consciência do potencial impacto da informação sobre decisões-chave, para se evitar consequências comportamentais exactamente opostas às esperadas, é importante inquirir sobre as suas percepções, expectativas e motivações dos avaliados e garantir que os indicadores não sejam facilmente manipulados.

Relativamente à eficácia dos indicadores de sucesso, estes devem ser formulados de forma simples e clara, reduzidos a um número suficientemente pequeno que capte as dimensões-chave para avaliação do sucesso do desempenho. Devem ser discutidos, por todas as partes interessadas dando-lhe credibilidade e autoridade, considerados os objectivos que se propõe atingir, as circunstâncias em que decorre o processo, e *“visualizar o desempenho dentro do contexto mais amplo das expectativas dos outros e da experiência do que está a ser conseguido em outros locais”* (Aspinwall, Simkins, & Wikinson, 2006, p. 68).

É essencial a abertura e transparência da informação a todas as partes envolvidas, isto é, compreendam que critérios devem ser utilizados, a razão da sua selecção, que informações devem ser recolhidas e a utilização a dar aos resultados do processo.

O uso de indicadores de sucesso deve ser entendido como uma auto-avaliação inerente ao processo como forte ferramenta de aperfeiçoamento do desempenho e não como algo exterior que visa a satisfação de requisitos externos, mostrando claramente o que pretendem alcançar e como desejam demonstrar sucesso. Clareza que deve contribuir para um desenvolvimento bem sucedido.



## ***CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR***

### **1. O Contexto de mudança**

Segundo MacBeath (2005), a questão: “*como fazer progredir os sistemas educativos*” é uma preocupação, à escala internacional, que visa encontrar um consenso sobre os conceitos de qualidade e padrões em educação assente em três motivos-chave: eficiência, competitividade e capital humano.

O primeiro é o argumento do elevado aumento dos recursos financeiros gastos com a educação, em virtude do aumento do ensino obrigatório, nos países industrializados e consequente maior permanência dos alunos na escola. A massificação do ensino dá lugar à preocupação com a sua qualidade. Multiplicaram-se estudos internacionais<sup>5</sup> para comparar índices específicos que avaliam o desempenho do sistema de cada país comparativamente com outros.

O segundo é o argumento do mercado de trabalho e da coesão social relacionado com a economia global que obriga os países mais desenvolvidos, na sua competição com os países subdesenvolvidos, por via da colocação no mercado de produtos de baixo preço, a tornarem-se mais eficientes através da educação, como garante da aquisição de capacidades e competências de mercado que impeça o desmoronamento destas sociedades, em termos económicos e sociais, isto é, preparar as pessoas para a mudança e para serem bem-sucedidos em condições adversas.

O terceiro argumento é o da sociedade de conhecimento sustentando que a aprendizagem ao longo da vida tornou-se o elemento chave para controlar o futuro a nível pessoal e profissional, permitindo às pessoas participar nas sociedades como cidadãos activos e proactivos preparando-os para o mercado do trabalho. Esta preparação já não passa por uma aquisição de conhecimento específico, o qual fica desactualizado em intervalos de tempo cada vez menores, mas centrar a educação em competências gerais de “aprender a aprender”, isto é, dotar os alunos das proficiências

---

<sup>5</sup> Third Mathematical and Science Study (TIMMS), International Educational Assessment (IEA), Key Data on Education in Europe (EURYDICE) e Education at a Glance (OCDE)

básicas necessárias para estar no mercado de trabalho em igualdade de circunstâncias. Apesar de importante, este não deve ser o único e o mais importante objectivo da educação, mas a educação para a vida<sup>6</sup> como refere ainda o mesmo autor.

*“Parece haver um consenso alargado sobre a importância vital da boa qualidade do sistema educativo na sobrevivência e desenvolvimento das economias nacionais. Mas o que é a ‘qualidade’ em educação e como é que é alcançada? Não há uma resposta única, um consenso fácil ou uma fórmula secreta. A definição do que é qualidade em educação é um tema para debate político e faz parte de um processo democrático. O debate é acerca dos objectivos e dos meios para atingir esses objectivos, das prioridades económicas, do conhecimento do que é a educação, dos processos de aprendizagens subjacentes e quais os contextos em que se podem revelar mais eficazes”*  
(Barroso J. , 1996, p. 165)

Para fazer face ao problema da sobrevivência e desenvolvimento das economias das sociedades ditas desenvolvidas, e na incapacidade de os Estados encontrarem a fórmula mágica que dote o sistema educativo de um serviço de excelência que permita resolver a situação, as políticas educativas dão um “salto em frente” transferindo para as escolas essa função. Deste modo, a partir dos finais da década de 80, em vários países, o papel do Estado, em termos de decisão política e de administração da educação, tem vindo a sofrer alterações no sentido em que tem vindo a transferir parte do “*poder e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisões*” (Barroso J. , 1996, p. 172).

## **2. Fundamentação das medidas políticas educativas**

*O school based management* constitui um dos exemplos mais significativos deste movimento de descentralização o qual, segundo *Brown, citado por Barroso* (1996, p.

---

<sup>6</sup> “Os objectivos da educação em muitos países podem incluir os seguintes propósitos: contribuir para o desenvolvimento mental, físico, artístico e social dos alunos; preparar os alunos para tomarem parte activa na sociedade democrática, ou seja, permitir que assumam responsabilidades, compreendam direitos e deveres e contribuam para o desenvolvimento pacífico da sociedade em que vivem; desenvolver o entendimento da sua própria cultura e da cultura dos outros e a aceitação de outros modos de organização das sociedades; dotar os alunos das ‘ferramentas’ necessárias para levarem uma vida de sucesso, no verdadeiro sentido da palavra.”

173), implica “um aumento da flexibilidade do processo de decisão, mudanças na prestação de contas (...) e o reforço do potencial de produtividade da escola”.

Barroso refere que o tipo de gestão preconizado pelo *school based management* confere às escolas a autonomia na gestão dos recursos

“ (conhecimentos, tecnologias, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro) em função de parâmetros definidos centralmente e cuja execução é controlada por um sistema de ‘prestação de contas’ à ‘autoridade central’, e, simultaneamente, permite “a descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior das escolas;” (Barroso J. , 1996, p. 173).

e a participação local na gestão da escola, nomeadamente o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões associando-se, em alguns casos, o ensejo da concorrência no sector público educativo, por via do poder atribuído aos pais, na livre escolha da escola a frequentar pelos seus filhos.

As decisões políticas são fundamentadas nos resultados da investigação produzida sobre os “efeitos da escola” e das “escolas eficazes”. Segundo o autor, esta lógica técnica deve ter em conta dois grandes tipos de fundamentos:

- “os que se situam num registo científico-pedagógico e buscam a legitimação destas medidas nos resultados da investigação sobre as “escolas eficazes”;
- “os que se situam num registo político-gestionário e buscam essa legitimação ‘nas leis de mercado’ e nas ‘técnicas de gestão empresarial’” (Barroso J. , 1996, p. 178)

I- Na abordagem científico-pedagógica há a considerar:

- A primeira geração de estudos, cujo modelo *input-output* entende a escola como se fosse uma unidade de produção que, através dos recursos (humanos, materiais e financeiros), tem por finalidade “transformar os indivíduos de um determinado valor em indivíduos de um valor superior.” Os resultados dessa investigação mostram que os recursos, nos “efeitos escola”, revelaram-se insuficientes para reduzirem as desigualdades escolares.

- A segunda geração de estudos, defendendo a escola como o elemento que pode fazer a diferença pela análise dos seus processos internos que passam pelo clima, pela

liderança, pela gestão de tempo, entre outros. Nesta abordagem, em que a escola passa a ser entendida como organização social, são identificados os factores de eficácia, através de uma lista de indicadores que varia em função do quadro teórico em que se situam os seus autores, do tipo de escolas em estudo e do seu contexto, assim como o país em que é realizada.

- A terceira geração da investigação sobre a eficácia da escola constitui a tomada de consciência duma problemática, que põe a nu a ausência de um modelo de escola eficaz, de excelência ou de qualidade que possa ser reproduzido. Apesar dos avanços, constata-se não haver um modelo explicativo da eficácia escolar que dê conta da complexidade e variedade de factores implicados nas aprendizagens dos alunos, sendo questionável o conceito de causalidade estabelecido entre os critérios identificados e os resultados obtidos.

Deste modo, não existe um conjunto de factores de eficácia independentemente da “história” da escola, do contexto e das pessoas que a frequentam que sirva de modelo a aplicar a todo o tipo de escolas e situações, pois o que é indicado como factor de eficácia numa escola pode não o ser noutra.

II - No que diz respeito à fundamentação política-gestionária temos que ter em conta dois pontos de vista:

- O político, que assenta na promoção da “qualidade”, “eficácia” e “eficiência” das escolas preconizadas pelo *school based management*, o qual associa aos padrões de qualidade a avaliar (conciliação da eficiência - racionalização dos custos - com a equidade - distribuição de recursos) a regulação pelo mercado da lógica de competição e de concorrência, que retira custos e responsabilidade ao Estado pela introdução de uma lógica de mercado, em que a escola passa a ser gerida como uma empresa,

*“no quadro de um sistema de concorrência, em que a satisfação do consumidor decide da sua rentabilidade e eficácia. A livre escolha dos pais constitui um dos instrumentos essenciais desta política, introduzindo um mecanismo de competição entre as escolas e um sistema de regulação da qualidade do próprio funcionamento do sistema educativo”* (Barroso J. , 1996, p. 182).

- O ponto de vista da gestão que lhe dá uma excessiva importância, não no sentido da aplicação de modelos e técnicas de gestão empresarial próprios das empresas, “*no quadro de profundas mudanças ocorridas nos processos de organização do trabalho e da gestão, nomeadamente ‘gestão por objectivos’, os ‘círculos de qualidade’, o ‘desenvolvimento organizacional’, a ‘auto-avaliação, o projecto da empresa’, etc.*”, mas como fórmula mágica de resolver os problemas da escola pela aplicação de soluções técnicas “pronto-a-usar”, “*como forma de escamotear a complexidade da escola enquanto organização e a conflitualidade ideológica, política e social a ela inerentes*” (Barroso J. , 1996, p. 184). Das políticas educativas expostas, decorre, no domínio dos princípios, as razões que permitem compreender a regulamentação das medidas incrementadas pelo Estado português nos processos de decisão política e de Administração da Educação.

### **3. Descentralização e Autonomia**

Como apresentámos, a melhoria dos níveis de governabilidade do sistema público de educação pressupõe a reconfiguração do papel do Estado e, consequentemente, da administração educacional, a qual passa por medidas que conduzem à descentralização do seu poder e à redução da sua burocracia na gestão operacional das escolas públicas, transferindo as competências da gestão operacional para os níveis regionais e locais, nomeadamente, atribuindo-as à própria escola.

O caminho da autonomia das escolas implica a deslocação de poderes decisórios para o interior das escolas, gerando, consequentemente, no exterior, a necessidade de “*uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades*” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio).

A regulação burocrática, pela transferência de poderes para a gestão escolar, acarreta consigo, inevitavelmente, a prestação de contas ao Estado e à sociedade como forma de controlo externo numa lógica de responsabilização, nomeadamente no que se refere à adequada utilização dos recursos públicos em função dos resultados obtidos. Deste modo, o grau de transferência dos poderes e funções depende do grau de competência

de cada escola em conceber um Projecto Educativo, definindo objectivos, tendo em conta o contexto e os resultados obtidos.

*“Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento não é instaurada – imposta – por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma em que isso tenha lugar)”* (Fernandes A. S., 2005, p. 59).

Na lógica da regulação democrática, a escola passa a ser entendida como um lugar central de gestão onde a comunidade educativa local é interveniente essencial na tomada de decisões. O Conselho Geral de Escola constitui a consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, representantes dos alunos do ensino secundário, da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da comunidade educativa. Este modelo de parceria, cuja implementação teve início em 1998-1999 e que traduz um novo modelo de escola, exige a partilha do poder, em interacção dinâmica e co-responsável com todos os intervenientes do processo educativo, estabelecendo regras claras de responsabilização.

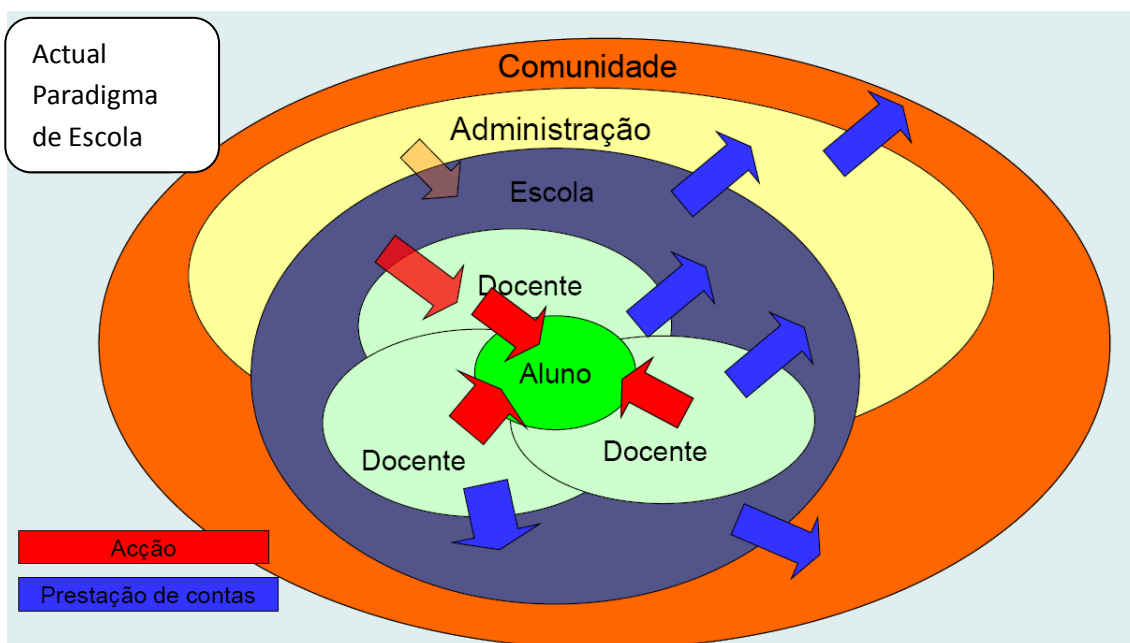


Ilustração 7 – Rodrigo Eiró de Queiróz e Melo (2011)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Rodrigo Eiró de Queiróz e Melo, Formação Avançada de Avaliação de Escolas, Universidade Católica, 2011

Este é um novo paradigma de escola que exige a partilha do poder, em interacção dinâmica e co-responsável com todos os intervenientes do processo educativo, consagrando regras claras de responsabilização, adoptando uma lógica de matriz de regulação contratual, consubstanciada na figura inovadora dos contratos de autonomia. A celebração destes contratos tem por base *a iniciativa da própria escola e são realizados “segundo um processo faseado em que lhe são conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.”* Deste modo, é reforçada a responsabilidade dos órgãos de administração e gestão pela qualidade do serviço que presta à comunidade, designadamente, através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola permitindo uma melhoria do serviço público de educação.

### ***CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: ANÁLISE DO SEU ENQUADRAMENTO LEGAL***

#### **1. A inspecção escolar e os seus mecanismos reguladores**

Embora a IGE, com a actual configuração, seja um organismo recente, a génese da inspecção escolar remonta ao século XVIII período onde as primeiras inspecções escolares em Portugal foram realizadas pela Real Mesa Censória a pedido do Marquês de Pombal. O objectivo era conhecer o estado do Ensino das Escolas Menores e iniciar a construção do Sistema Educativo Nacional. A inspecção das escolas, resultado das transformações políticas, sociais, económicas e culturais operadas no país na década de 70, originou a criação da Inspecção-Geral de Ensino, através do Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro.

Nos anos noventa é criado o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), resultante da intensificação da avaliação dos resultados escolares obtidos nos exames, a nível nacional, e a sua extensão a vários ciclos de ensino. Nos finais desta década desenvolvem-se programas inspectivos centrados na avaliação externa das escolas levados a cabo pela Inspecção-Geral de Educação (IGE) cuja actuação se inscreve numa lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade do desempenho das escolas.

Durante as últimas décadas a Avaliação Externa de Escolas percorreu um longo caminho de diversas experiências (Clímaco, 2005), das quais elencamos as seguintes:

- De 1992 a 1999 - Observatório da Qualidade da Escola, coordenado pelo DAPP;
- 1997 e 2001 - Modelo de Avaliação das Escolas Profissionais, coordenado pela ANESPO (Associação Nacional das Escolas Profissionais);
- De 1998 a 2002 - Projecto Qualidade XXI, coordenado pelo Instituto de Inovação Educacional;
- De 1999 a 2002 - Programa de Avaliação Integrada das Escolas, coordenado pela IGE;



- De 2000 a 2005 - Projecto Melhorar a Qualidade, coordenado pela AEEP - Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo;
- 2000 até à presente data - Programa AVES de Avaliação de Escolas Secundárias, coordenado pela Fundação Manuel Leão.

Após a entrada em vigor da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, iniciaram-se mais dois projectos de avaliação das escolas, a cargo da IGE:

- Projecto Efectividade da Auto-avaliação;
- Projecto de Avaliação Externa das Escolas.

## **2. Estrutura orgânica do sistema de avaliação externa das escolas**

O Decreto-Lei n.º 276/2007 define o regime jurídico da actividade de inspecção, auditoria e fiscalização dos serviços de administração do Estado. Organiza-se em serviços centrais e em serviços desconcentrados, cujo âmbito de actuação coincide com o das Comissões de Coordenação Regional. Assim, é-lhe concedido o serviço central de controlo, auditoria e fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, bem como dos serviços e organismos do Ministério da Educação, a função de participação no desenvolvimento do processo de avaliação das escolas.

No seu Artigo 11.º, está definida a estrutura orgânica do sistema de avaliação, o qual é responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados. Esta estrutura é constituída pelo Conselho Nacional de Educação e pelos serviços do Ministério da Educação.

O CNE tem como funções emitir pareceres, opiniões e recomendações previstas no Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, competindo-lhe, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, apreciar, em especial, não só as normas relativas ao processo de auto-avaliação das escolas, bem como, o plano anual das acções inerentes à avaliação externa e, da apreciação dos resultados dos

processos de avaliação interna e externa, deve, com base nessas informações, propor as medidas de melhoria do sistema educativo que se revelem necessárias (artigo 12º), assim como recomendar, eventualmente, a utilização de processos de avaliação específicos.

Aos serviços do Ministério da Educação compete o planeamento, a coordenação, a definição de processos, a execução e o desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional, identificando a informação a obter, definindo e concretizando os processos e sistemas de recolha da mesma, trabalhando e interpretando a informação considerada adequada, bem como, documentando os termos de cada processo de avaliação e os resultados respectivos.

São responsáveis, ainda, por elaborar, para além de documentos de avaliação, geral ou especializada, um relatório anual, contendo uma análise, quantitativa e qualitativa, de carácter consolidado, do sistema educativo, bem como um relatório trienal, contendo um diagnóstico do sistema educativo e uma análise prospectiva do mesmo, em ambos os casos organizados em termos coerentes com a concepção de avaliação prevista no artº n.º 4.

A partir de uma análise de diagnóstico, visa a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que constituam modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa. Cabe, ainda, aos serviços do Ministério da Educação assegurar toda a informação requerida pelo Conselho Nacional de Educação.

O processo de “avaliação externa das escolas” tem sido acompanhado pelo CNE desde 2003 (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), correspondendo o Parecer n.º 5/2008 à sua primeira tomada de posição pública sobre a avaliação externa de escola, referente ao biénio 2007-2009. Na Recomendação n.º 1/2011 sobre Avaliação de Escolas, o CNE instiga à reflexão sobre a

*“partilha da responsabilidade da avaliação com outras entidades, seja na definição do quadro de referência, seja por via do envolvimento na sua realização ou no apoio às escolas, seja enriquecendo os mecanismos de auscultação. Esta participação pode contribuir para tornar mais presente a voz de quem assume*

*responsabilidades directas e dos destinatários da acção da escola, para convocar o profissionalismo docente, promover o desenvolvimento de competências de avaliação e interpretação dos seus resultados, diminuir resistências, em suma, potenciar a utilidade da avaliação”.*

### **3. A IGE: Missão e objectivos estratégicos**

A IGE tem por missão (art. n.º3 do Decreto Regulamentar n.º81-B/2007), assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do Sistema Educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como dos serviços e organismos do ME, e assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão. Deste modo, são atribuições da IGE:

- a) Assegurar a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, designadamente através de acções de controlo, acompanhamento e avaliação;*
- b) Zelar pela equidade no sistema educativo, salvaguardando os interesses legítimos de todos os que integram e dos respectivos utentes;*
- c) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de acções de inspecção e de auditoria;*
- d) Auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos serviços e organismos do ME, no quadro das responsabilidades cometidas ao Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado pela lei de enquadramento orçamental;*
- e) Controlar a aplicação eficaz, eficiente e económica dos dinheiros públicos nos termos da lei e de acordo com os objectivos definidos pelo Governo e avaliar os resultados obtidos em função dos meios disponíveis;*
- f) Desenvolver a acção disciplinar em serviços e organismos do ME, quando tal competência lhe seja cometida;*
- g) Exercer o controlo técnico sobre todos os serviços e organismos do ME;*
- h) Propor medidas que visem a melhoria do sistema educativo;*
- i) Participar no processo de avaliação das escolas e apoiar o desenvolvimento das actividades com ele relacionadas.*

O objectivo prioritário da IGE é garantir a qualidade do serviço público de educação no ensino básico e no ensino secundário, público, particular e cooperativo. Relativamente ao ano de 2007, a IGE assumiu cinco grandes objectivos estratégicos que se operacionalizam no conjunto de eixos, programas e actividades. São eles:

- Reforçar a acção da IGE nas escolas através do acompanhamento da concretização de medidas de política educativa e de avaliação de agrupamentos/escolas;
- Induzir práticas correctas e estratégias de melhoria nos domínios pedagógico e administrativo através de intervenções inspectivas de controlo nas instituições de ensino público e de ensino privado e de auditorias aos procedimentos administrativos e financeiros nos agrupamentos e escolas e em serviços centrais e regionais;
- Imprimir maior celeridade à acção disciplinar, tendo em vista a salvaguarda do interesse público e dos legítimos interesses dos visados;
- Agilizar a produção e a divulgação dos relatórios;
- Reorganizar os serviços de inspecção face às disposições da nova lei orgânica, optimizando os recursos, através da sua formação contínua e especializada, e incrementando processos de modernização administrativa, tendo em vista uma maior eficiência e eficácia dos serviços e uma redução dos tempos de resposta.

#### **4. Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior”**

Só recentemente, com a publicação da Lei nº 31/2002, designada por “*Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior*”, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro, (artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo), é aprovado um sistema duplo de avaliação, que inclui a “avaliação externa” e a “auto-avaliação”, sublinhando o carácter obrigatório da auto-avaliação, devendo assentar nos termos de análise estabelecidos no artigo 6.º, a saber:

*“A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:*

- a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;*
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;*
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;*
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;*
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.”*

Este normativo define também, no seu artigo 9º, os parâmetros que o processo de avaliação deve ter em consideração (parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico), bem como estipula 14 indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e respectivos agrupamentos.

- a) Cumprimento da escolaridade obrigatória;*
- b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;*
- c) Inserção no mercado de trabalho;*
- d) Organização e desenvolvimento curricular;*
- e) Participação da comunidade educativa;*
- f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;*

- g) Adopção e utilização de manuais escolares;*
- h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;*
- i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;*
- j) Eficiência de organização e de gestão;*
- l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;*
- m) Colaboração com as autarquias locais;*
- n) Parcerias com entidades empresariais;*
- o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.*

É, ainda, no artigo 14º e 15º da mesma Lei, que é definido como se deve orientar os resultados da auto-avaliação que se pretendem interpretados de forma integrada e contextualizada, devendo permitir a formulação de propostas concretas relativamente aos objectivos gerais aí estabelecidos:

- a) Organização do sistema educativo;*
- b) Estrutura curricular;*
- c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;*
- d) Autonomia, administração e gestão das escolas;*
- e) Incentivos e apoios diversificados às escolas;*
- f) Rede escolar;*
- g) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;*
- h) Regime de avaliação dos alunos.*

Assim como, relativamente aos seus objectivos específicos também, aí, estabelecidos, a saber:

- a) Ao projecto educativo da escola;*
- b) Ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos;*
- c) Ao programa de actividades;*
- d) À interacção com a comunidade educativa;*
- e) Aos programas de formação;*
- f) À organização das actividades lectivas;*
- g) À gestão dos recursos.*

Mais recentemente, o Governo criou, através do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação, um grupo

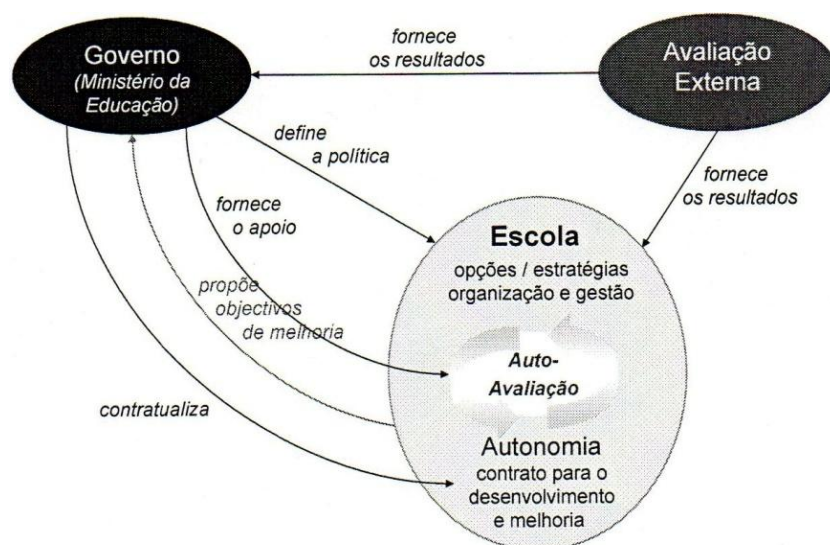
de trabalho com o objectivo de “*estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização*”. O referido despacho refere no seu ponto 1 as competências específicas deste grupo, a saber:

- Definir os referenciais para a auto-avaliação das escolas;
- Definir os referenciais para a avaliação externa das escolas;
- Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um grupo de escolas;
- Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa às restantes escolas;
- Produzir recomendações para uma eventual revisão do quadro legal em matéria de avaliação e autonomia dos estabelecimentos de ensino.

O seu primeiro período de actividade, visou a preparação da fase piloto de avaliação externa e o segundo período correspondeu à apresentação pública da execução e dos resultados desta fase piloto.

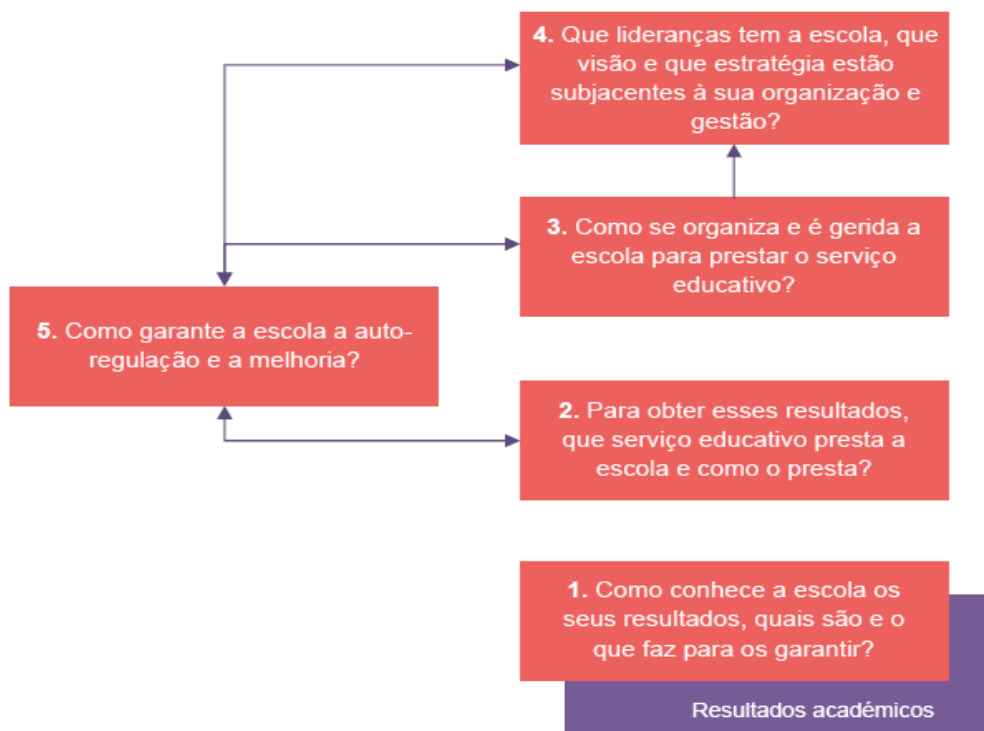
O grupo criou os instrumentos e modos de articulação da auto-avaliação com a avaliação externa, deixando às escolas a tarefa de criar os seus projectos de auto-avaliação. Contudo, este grupo foi responsável pelo documento metodológico que estabelece, não só um conjunto de pontos comuns da auto-avaliação que tem como objectivo o apoio à avaliação externa mas, também, um conjunto de medidas de apoio ao desenvolvimento do processo de auto-avaliação. Além da concepção de documento de enquadramento da apresentação da escola, este grupo lançou a 2ª fase de avaliação externa que decorreu entre os anos lectivos de 2007-2008 a 2010- 2011.

A articulação da avaliação externa, a auto-avaliação e a autonomia de escolas foi esquematizada da seguinte forma:



**Ilustração 8 - Articulação da avaliação externa, a auto-avaliação e a autonomia das escolas (IGE, 2007)**

O quadro de referência da avaliação externa tendo por base experiências nacionais, nomeadamente a Avaliação Integrada de Escolas, desenvolvida pela IGE nos anos 1999 a 2002 e experiências internacionais recorrendo à metodologia proposta pelo Modelo EFQM e a desenvolvida no projecto “*How Good is Our School*” da Escócia, preconizou um modelo que contempla 5 domínios:



**Ilustração 9 - Referencial da Avaliação Externa de Escolas (IGE, 2007)**



## ***CAPÍTULO IV – A AUTO-AVALIAÇÃO: CONCEITOS, MODELOS E PERSPECTIVAS***

### **1. A Auto-avaliação como prestação de contas**

Dado que existem inúmeras definições de auto-avaliação, adoptámos a definição que, baseada em Van Petegem (1998), a IGE (SICI, 2007, p. 5) considerou sintetizar a maioria das encontradas na literatura internacional.

*“Auto-avaliação é um processo empreendido pela escola, no qual os professores, sistematicamente, recolhem e analisam dados, incluindo informação sobre pareceres e opiniões dos diferentes actores. Este processo é utilizado para avaliar diferentes aspectos do desempenho da escola, tendo como referência os critérios estabelecidos. Deverá produzir resultados que ajudem, efectivamente, as escolas a definir objectivos para o seu planeamento ou para quaisquer iniciativas, com vista a um melhor desempenho”.*

A tradicional função de controlo Administrativo exercida pela IGE, encarregue de verificar desvios à norma e de os punir, é substituída por uma função de apoio e regulação em que a sua verificação normativa, perde a sua centralidade para a monitorização do prosseguimento de fins e a verificação da realização das metas estabelecidas nos projectos educativos de cada escola. Neste quadro, afasta-se uma solução normativa de modelo uniforme de gestão para se adoptar uma lógica de matriz, consubstanciada na figura inovadora dos contratos de autonomia.

Perante a autonomia das escolas, cabe à administração educativa *“uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existente”* conforme consta no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/89, de 4 de Maio).

Esta legislação trouxe a consciencialização de que não existe uma única forma de organizar a escola, implicando neste processo toda a comunidade educativa. Este modelo de parceria, cuja implementação teve início em 1998-1999 e que traduz um novo modelo de escola, exige a partilha do poder, em interacção dinâmica e co-

responsável com todos os intervenientes do processo educativo, consagrando regras claras de responsabilização.

A autonomia da escola, como descentralização funcional, cria-lhe novos desafios operacionais e emocionais em virtude das competências que lhes são recentemente delegadas. Gera-se uma tensão entre a necessidade de autonomia da escola como instrumento de melhoria da prestação do serviço educativo e a necessidade de novos mecanismos de regulação do sistema por parte da Administração Educativa.

Se a autonomia constitui um investimento na reorganização da educação, a auto-avaliação representa um instrumento importantíssimo para a gestão, realizada no contexto próprio de cada escola. Deste modo, é reforçada a responsabilidade dos órgãos de administração e gestão pela qualidade do serviço que presta à comunidade, designadamente, através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola, permitindo uma melhoria do serviço público de educação.

A autonomia da gestão escolar e a consequente prestação de contas, nomeadamente no que se refere à adequada utilização dos recursos públicos em função dos resultados obtidos, impõe, como condição *sine qua non*, que as escolas disponham, por um lado de líderes com elevados níveis de qualificação no domínio das diversas vertentes da gestão escolar e, por outro lado, de meios e capacidade para definir, executar e avaliar projectos educativos próprios, adequados aos seus contextos específicos.

Em síntese, as políticas educativas, ditadas pelo contexto actual, impõem, inevitavelmente a promoção da autonomia das escolas públicas, que surge por via da incapacidade do Estado em gerir o sistema público de educação numa lógica de funcionamento centralizada em si, promotora de um gigantesco processo burocrático, consequência das exigências da massificação vertiginosa do ensino, a partir dos anos sessenta. Como consequência desta descentralização do poder decisório para o interior das escolas, é intensificada a avaliação da qualidade do desempenho organizacional das escolas como forma de controlo externo e prestação de contas ao Estado e à sociedade numa lógica de responsabilização.

*“Quanto mais ampla a autonomia, mais a administração e as escolas ficam condicionadas à prestação de contas do uso que foi feito dos recursos atribuídos e dos níveis de desempenho alcançados. A obrigatoriedade de prestação de contas conduz*

*necessariamente à organização dos respectivos sistemas de informação e à auto-avaliação” (Clímaco, 2005, p. 12).*

## **2. A Auto-avaliação como auto-regulação da escola para a melhoria**

As mudanças nas escolas não se operam por decreto e não se pode presumir que a autonomia, de *per se*, provoque a desejável melhoria. Segundo Barroso (Barroso J. , 2005) o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino.

Essa autonomia depende da alteração das práticas dos actores da e na escola, tornando-as mais eficientes e eficazes e nesse sentido, é essencialmente um conceito construído social e politicamente através da interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola.

Para que o exercício e desenvolvimento dessas competências sejam eficientes e eficazes, visando a obtenção da melhoria de resultados, é necessário que as escolas se transformem em verdadeiras organizações educativas autónomas capazes de se gerirem internamente, pois elas são o lugar onde se processam essas desejadas mudanças. A firme convicção de que as mudanças nas escolas não se operam por decreto, mas constroem-se, implica o “cultivo” de uma “massa crítica” significativa, em termos do desenvolvimento e aprendizagem organizacional, para que algo mude, efectivamente, nas escolas (MacBeath & M. Schratz, 2005).

Embora a administração e a gestão das escolas obedeçam a regras que são comuns a todas elas, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia pelo desenvolvimento de estratégias resultantes das interacções estabelecidas entre todos os intervenientes na comunidade educativa, gerando dinâmicas locais que respondam às suas necessidades educativas.

Neste sentido, a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nas respectivas comunidades educativas, onde se inserem, tem de assentar num

equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Na verdade, a autonomia constrói-se e esta construção resulta do equilíbrio de forças, numa dada escola, entre diferentes detentores de influência quer externa quer interna, isto é, *“da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscopia”* (Barroso J. , 1996, pp. 185-186). O autor defende que:

*“Neste caso a autonomia corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permite estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios”.*

Nesta mudança de paradigma, para que a função reguladora do Estado seja, de facto exercida, necessita de mecanismos de avaliação de escolas a qual tem como suporte a auto-avaliação da escola.

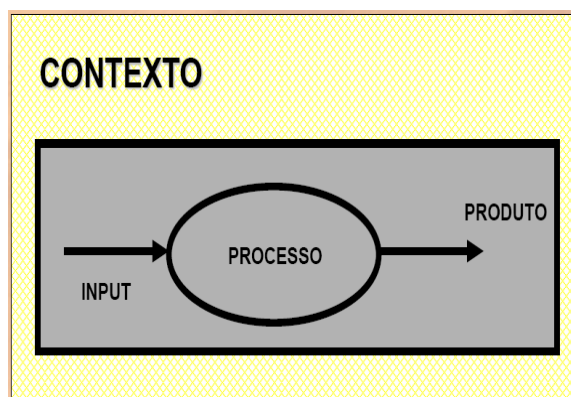
É essencial aqui referir que a maioria dos autores consideram que a auto-avaliação não é um fim em si mesma (*Evaluating quality in school education* (1999, p.20),

*“mas uma ferramenta, que é utilizada pelas escolas em função do seu impacto na eficiência e no aperfeiçoamento das escolas. A atitude positiva das escolas face à avaliação não é por esta ser um fim em si mesma, mas porque aponta para aspectos da vida da escolar significativos e merecedores de atenção”.* (SICI, 2007).

### **3. Modelos de auto-avaliação de escolas: CIPP, EFQM e CAF**

O Modelo de avaliação CIPP, apresentado por Daniel Stufflebeam no final dos anos 60, nos Estados Unidos, surgiu para *“auxiliar a melhoria e prestação de contas de programas escolares, em especial programas que tinham como objectivo melhorar o ensino e aprendizagem em distritos escolares urbanos do centro das cidades”*

(Stufflebeam, 2000, p. 31). O modelo foi posteriormente adoptado para auto-avaliação e avaliação externa das escolas. O Modelo CIPP tem em conta o contexto e orienta-se para a tomada e justificação de decisões.



**Ilustração 10 - Referencial CIPP (Alaíz, 2011)**

As avaliações do contexto avaliam necessidades, problemas e oportunidades num dado ambiente; auxiliam os utilizadores da avaliação a definir e controlar objectivos servindo de referência para a avaliação das necessidades dos seus destinatários.

As avaliações do input avaliam as estratégias alternativas e os planos de trabalho e orçamentos das abordagens escolhidas para implementação; auxiliam os utilizadores da avaliação a desenhar esforços de melhoria, a detalhar planos de acção, a registar os planos alternativos que foram considerados e a registar os fundamentos da escolha de uma abordagem em detrimento das outras;

As avaliações de processo monitorizam, documentam e avaliam as actividades; auxiliam os utilizadores da avaliação a desenvolver os esforços de melhoria e a criar registos para prestação de contas sobre a execução dos planos de acção;

As avaliações de produto identificam e avaliam resultados de curto e longo prazo, desejados e indesejados; auxiliam os utilizadores da avaliação a manter-se focados em atender às necessidades dos alunos ou outros beneficiários; avaliam e registam o seu nível de sucesso na prossecução da satisfação das necessidades-alvo dos beneficiários; identificam efeitos secundários intencionais e não-intencionais e ajudam a tomar decisões informadas quanto a continuar, parar ou melhorar os esforços.

O modelo CIPP pode ser utilizado tanto na avaliação formativa como na avaliação sumativa e, neste sentido, serve a melhoria ou a prestação de contas. A auto-avaliação é entendida, assim, como o processo de identificação e obtenção sistemática de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do seu impacto, com o propósito de servir de orientação à tomada de decisões, solução de problemas e compreensão dos fenómenos implicados.

O Modelo CAF (*Common Assessment Framework*) é um excelente instrumento de auto-avaliação pelo seu carácter plástico. “Filho” do Modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*) assenta em vários pressupostos entre os quais a necessidade de ter em conta as diferentes partes interessadas na organização, a rede de processos da organização, a orientação para os resultados da gestão dos processos e ainda a necessidade de alimentar continuamente a inovação e a aprendizagem enquanto molas do progresso da organização. O Modelo CAF, focado nos resultados, está orientado para a melhoria da prestação de serviço da escola e, no seu exercício, põe a nu a maturidade organizacional.

Este modelo enraíza os 8 princípios do *Total Quality Management* e baseia-se na teoria de gestão do EFQM, criado em 1988 por 14 empresas europeias com a missão de promover a excelência de forma sustentada na Europa, tendo desenvolvido, em 1991, um modelo de excelência que constituiu um referencial ambicioso e exigente relativamente à definição, implementação e desempenho das organizações.

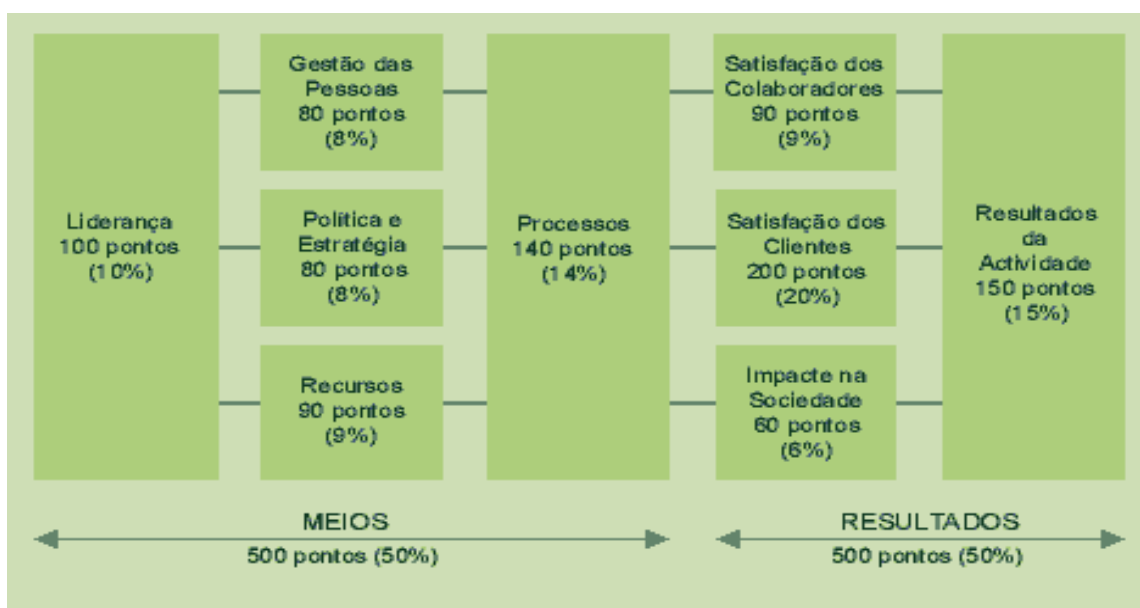
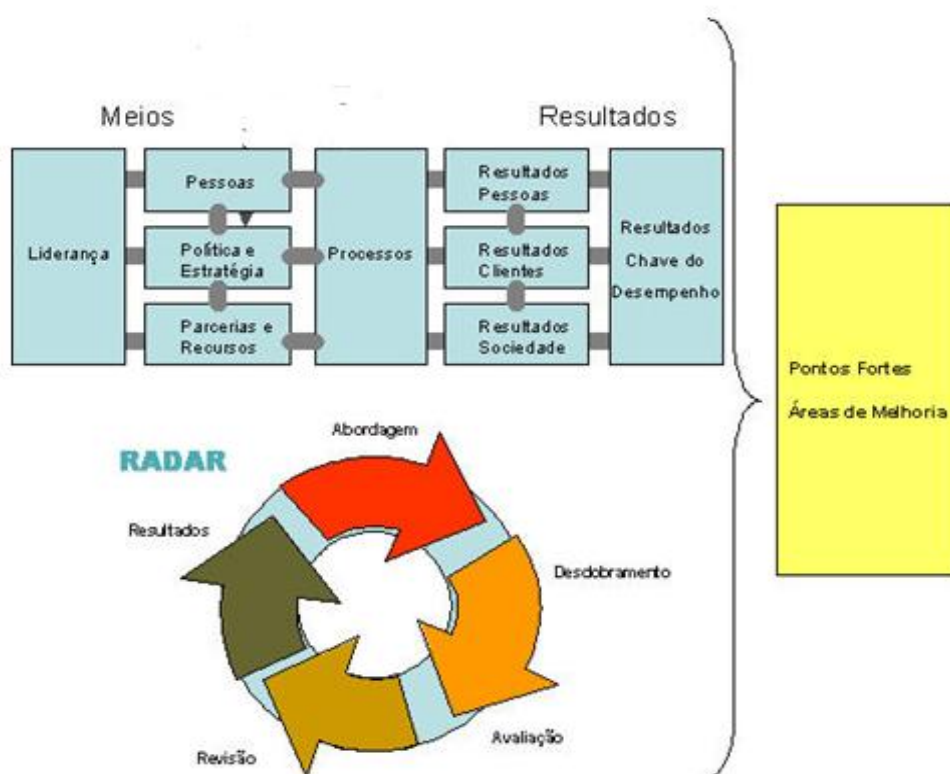


Ilustração 11 - Modelo EFQM

Este modelo, inicialmente concebido para as grandes empresas estabelecerem referências claras quanto ao seu actual estado de desenvolvimento a fim de implementarem um plano de qualidade e definirem as metas que entendessem mais adequadas à sua progressão, passou rapidamente a ser usado por empresas de menor dimensão e organizações ligadas ao sector público. Em termos de avaliação externa está presente no referencial da IGE, o qual recorreu à sua metodologia e à desenvolvida no projecto *“How Good is Our School”* do Modelo escocês.



**Ilustração 12 - Modelo CAF**

A lógica de RADAR, coração da metodologia da auto-avaliação, está presente em todo o processo e é constituída por quatro elementos: Resultados, Abordagem, Desdobramento, Avaliação e Revisão. Esta lógica estabelece a necessidade de determinar os resultados que a escola pretende alcançar, de modo a que a sua política e estratégias a definir, sejam coerentes com essas expectativas, assim como, o planeamento e desenvolvimento de um conjunto integrado de abordagens consistentes

para conseguir os resultados pretendidos de uma forma sustentada. Desdobra as abordagens sistematicamente para garantir uma implementação completa e avalia e revê, através da monitorização e análise de resultados e das actividades de aprendizagem realizadas, identificando, hierarquizando, planeando e implementando as melhorias onde se verifiquem necessárias.

Em termos de auto-avaliação, são várias as escolas e colégios que utilizam o Modelo CAF como uma poderosa ferramenta de diagnóstico dos pontos fortes e aspectos menos conseguidos, considerados como oportunidades de melhoria, constituindo, assim, um estímulo à identificação de lacunas e soluções.<sup>8</sup>

À semelhança do modelo EFQM, este modelo é composto por nove critérios de avaliação, cinco dos quais são “Meios” e reportam-se à forma como as actividades são desenvolvidas e como são utilizados os recursos disponíveis e os restantes quatro critérios são “Resultados”, os quais avaliam o produto final das acções empreendidas com a utilização de meios necessários para atingir os objectivos fixados. Estes critérios subdividem-se em subcritérios. Em cada subcritério, as equipas de auto-avaliação procedem à identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, para depois ser definida uma pontuação final, de acordo com grelhas de avaliação que fazem parte do próprio modelo. Está também presente a lógica da melhoria contínua através de ciclos sucessivos de planeamento, execução, revisão e ajustamento, presentes no ciclo de Demin: PDCA – *Plan-Do-Check-Act*.

O critério liderança avalia a importância dos líderes e o seu papel no cumprimento dos objectivos da escola avaliando através de cinco subcritérios como o comportamento dos órgãos da administração e gestão da escola, estruturas de orientação educativa e todos os que lideram equipas, gera clareza e unidade de propósitos e um ambiente no qual a escola e todas as partes envolvidas possam aceder à excelência.

O critério política e estratégia avalia a forma como a escola define a sua identidade, através do projecto educativo e o plano anual de actividades, em função das

---

<sup>8</sup> Tese largamente difundida e demonstrada no âmbito das Conferências dinamizadas pela Universidade Católica, cujos palestrantes testemunharam e partilharam as potencialidades do modelo CAF implementado nas escolas públicas e privadas, assim como colégios e Centros de Novas Oportunidades.



necessidades e expectativas, actuais e futuras dos alunos, encarregados de educação e diferentes sectores da comunidade educativa.

O critério, gestão de pessoas, tem como objectivo a avaliação da promoção duma cultura de partilha de valores, de confiança e responsabilidade que encoraje o envolvimento de todos através do plano de actividades de apoio à sua política e estratégias e a operacionalidade efectiva dos seus processos segundo cinco subcritérios dos quais destacamos dois, a saber: a forma como os recursos humanos são planeados, geridos e melhorados e os conhecimentos e competências dos professores, alunos e funcionários são identificados, desenvolvidos e sustentados.

Parcerias e recursos é o critério que recai sobre o estabelecimento de relações de benefícios mútuos com os seus parceiros, assentes na confiança, na partilha dos conhecimentos e na integração. O critério em análise considera cinco subcritérios que avaliam, não só, a gestão dessas parcerias, como também dos recursos financeiros, das instalações, equipamentos e materiais, da tecnologia, da informação e do conhecimento.

O critério processos relaciona-se com a compreensão e gestão sistematizada das actividades inter-relacionadas, com as decisões e planos de melhoria assentes em informação fidedigna tendo em conta as percepções da comunidade escolar. Os cinco subcritérios avaliam a forma como a escola concebe, gera e melhora os processos de ensino e aprendizagem, gestão e administração.

Os restantes quatro critérios subdividem-se, cada um, em dois subcritérios constituídos por medidas de percepção e indicadores de desempenho, previamente definidos, os quais permitem quantificar e qualificar os resultados obtidos pela escola permitindo a construção de um plano de melhorias com a identificação de pontos fortes e relativas oportunidades de melhoria.

O critério Resultados Pessoas tem como função avaliar o grau de satisfação dos docentes e não docentes (clientes internos), baseado em medidas de percepção das suas motivações, formação, informação e participação.

Resultados de Clientes é o critério que pretende avaliar os resultados relativamente à satisfação das expectativas e necessidades dos seus alunos, directamente, e das famílias, indirectamente. As medidas de percepção avaliam a imagem global que os

pais/encarregados de educação têm da escola, relativamente aos serviços que esta lhes presta.

O critério Impacto na Sociedade tem como objectivo avaliar o impacto, das actividades desenvolvidas pela escola, na comunidade, através do manifesto grau de satisfação expresso em relatórios, artigos de imprensa, encontros públicos, entre outros. Nas medidas de percepção avalia-se a imagem e o desempenho da escola como membro responsável na comunidade, o seu envolvimento, nesta, e a sua intervenção a nível ambiental.

O propósito do critério Resultados-chave de Desempenho é avaliar os resultados alcançados pela escola relativamente aos objectivos definidos por esta e firmados na sua política e estratégia.

Os objectivos da avaliação não são imutáveis podendo ser substituídos por outros que no decorrer do processo de avaliação se revelem mais importantes que os considerados inicialmente, mercê do feedback formativo que identificando, oportunamente, problemas permitem ajustar os objectivos da avaliação. Segundo Sofia Reis<sup>9</sup>, há processos de auto-avaliação que para terem sucesso requerem anos de intenso feedback formativo para o seu aperfeiçoamento. Não é vital que o feedback seja perfeito, mas importante o que se faz com ele.

#### **4. O conceito de “Qualidade” na avaliação da educação.**

Qualquer que seja o modelo, a avaliação remete, sempre, para a recolha de evidência sobre o que se considera ser a qualidade, quer esta seja referida a critérios, quer seja baseada na descrição das percepções dos diferentes intervenientes.

À qualidade entendida como medida, objectiva, descritiva ou prescritiva, teórica e técnica, inscrita no paradigma positivista/criterial, em que a confirmação é uma questão de observação e de indicadores de medição de desempenho, opõe-se a qualidade multifacetada, disputada e nunca completamente representável, no sentido em que a sua percepção e apreciação é influenciada pelos valores de quem percebe, incluindo o avaliador. Nesta concepção fenomenológica e experiencial, os procedimentos para

---

<sup>9</sup> Formação Avançada em Avaliação de Escolas, Universidade Católica, 2011

identificação, especificação e medição de qualidade, suportam os juízos de qualidade assentes em valores que, confrontando e integrando experiências, criam sentido e expressam-se em argumentos persuasores em determinado tempo e lugar (Stake & Schwandt, 2006)

Em educação, a qualidade, quer seja relativa ao discernimento de necessidades, à explicação de critérios, ao apelo à evidência, ou ao significado de experiências pessoais, é um conceito polissémico, ambíguo e relativo, pois está dependente das estruturas das situações em que é aplicado e dos interesses dos actores que a utilizam e a praticam, constituindo *“um processo de construção social e um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes, que obrigam à negociação e compromisso”* (Barroso J. , 1997).

Uma vez que a avaliação é, sempre, uma construção humana, subjacente aos conceitos e às práticas de avaliação encontra-se uma polissemia de significados e intenções que, por um lado, está relacionada com a formação, a experiência pessoal e a perspectiva filosófica e metodológica adoptada por cada avaliador e, por outro lado, com múltiplas percepções, atitudes e expectativas dos stakeholders, constituindo cenários propícios à ocorrência de *“tensões e dilemas (...) criados por prioridades competidoras quanto à satisfação do consumidor, ao uso efectivo de recursos e à satisfação do pessoal”* (Riley, 2006, p. 34).

Na avaliação, a definição dos *“padrões de qualidade”* e de *“processos de controlo de qualidade”* constituem uma forma de racionalização da acção governativa em função de um conjunto de normas definidas pelo poder político, o que implica entender a qualidade como um valor relativo e nunca como um valor absoluto ou supremo, ideologicamente puro e politicamente neutro. O problema da avaliação consiste em pressupor a qualidade como existente *a priori*, isto é, definida antecipadamente pelo estabelecimento de critérios para a sua aplicação e de indicadores para a sua medição, e ignorar a existência de uma qualidade *a posterior* que resulta da acção prática do jogo de actores no próprio terreno onde, esta, se constrói no encontro “existencial” decorrente do envolvimento pessoal do avaliado (Stake & Schwandt, 2006). *“Nesta concepção a qualidade não se define, não se prescreve e não se controla – mas sim, constrói-se, negoceia-se e pratica-se” [sendo sempre] uma construção*

*social e, portanto um lugar de negociação, de estratégias, de relação de poder”* (Barroso J. , 1996).

A qualidade vista como um conceito absoluto está relacionada com os princípios, os valores, as metas e os modelos de educação e enquanto conceito relativo relaciona-se com as funções, as situações, os actores as épocas e as finalidades.

## **5. Procedimentos fundamentais a adoptar pela equipa de auto-avaliação no desempenho das suas funções.**

Para um trabalho sério de auto-avaliação, cabe à equipa, na ausência de experiência, de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades para o desempenho das suas funções, preparar-se de modo a que, partindo das teorias e modelos e em função dos propósitos da avaliação, possa construir o design da avaliação no qual identifique as necessidades de informação, as fontes onde obter essa informação, os contextos e processos a avaliar, os principais intervenientes e os produtos a avaliar. São os propósitos da avaliação que determinam o design do processo: a escolha de estratégias, processos e procedimentos. Segundo Fernandes (Fernandes D. , 2007), uma boa conceptualização do modelo de avaliação é condição fundamental para discernir as questões da avaliação mais adequadas, pertinentes e relevantes tais como: O que se faz? Por que se faz? Quem o faz? Para quem? Para quê? Quando? Onde? Como? Com quem? Que Resultados?

Deste modo, para pôr em prática a auto-avaliação há que definir os princípios, clarificar os propósitos, identificar as áreas problemáticas, definir as metodologias, obter os recursos e a colaboração dos decisores tendo em conta os utilizadores e os beneficiários da avaliação.

Para o efeito, é fundamental ter-se um conhecimento profundo dos diferentes modelos para a elaboração do plano de avaliação que, devendo ser simples e detalhado, não se limite aos objectivos que orientarão a avaliação, os quais sendo consentâneos com os objectivos da IGE, devem focar-se nos objectivos do Projecto Educativo da Escola. O plano deve contemplar os métodos, as estratégias e as ferramentas que a equipa prevê usar na condução da avaliação da escola, assim como, as actividades e a escolha e

construção dos instrumentos necessários à recolha de dados para posterior tratamento e divulgação dos resultados, na forma prevista.

Relatórios intermédios cumprem a função formativa e o relatório final a função sumativa. As conclusões apresentadas devem ser consistentes com os resultados apurados, identificando de forma clara as áreas prioritárias de intervenção, propondo medidas para superação das dificuldades e problemas detectados e prognosticando soluções possíveis, gizadas num plano de acção de melhoria a implementar.

Caso as recomendações da avaliação não sejam usadas pelos decisores na tomada de decisões, a avaliação inteira é um desperdício de tempo, de energia e recursos (Patton, 2003). Qualquer que sejam os propósitos, as filosofias e as metodologias, as práticas de avaliação devem constituir julgamentos justos e informados ao serviço de um propósito de melhoria social como imperativo profissional - é o que faz da própria prática um valor social.

## **6. A Escola: aprendizagem organizacional, organização aprendente e avaliação**

*“One day Alice came to a fork in the road and saw a Cheshire cat in a tree.  
“Which road do I take?” she asked. His response was a question: “Where do you want to go?”  
“I don’t know,” Alice answered.  
“Then,” said the cat, “it doesn’t matter”.*

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*

Na construção da sua autonomia, é imperioso que a escola tenha estabelecida a sua visão e missão para que se auto-desenvolva na direcção que pretende caminhar. Para conceptualização desse auto-desenvolvimento, recorreremos aos conceitos de aprendizagem organizacional e de organização aprendente. (Argyris & Schon, 1978).

Entende-se por aprendizagem organizacional o fenómeno de aquisição de conhecimento por membros da organização, associado ao impacto que esse conhecimento tem nos modos de pensar e de fazer dentro da organização, sendo assim, composta por duas componentes (Clímaco, 2005, p. 26):

- A componente pessoal, de natureza cognitiva, assente na aquisição de saber e competências por parte das pessoas da organização;
- A componente institucional direccionada para a acção, associada ao impacto dessa aquisição e aplicação do saber nos processos de trabalho da organização.

A aprendizagem organizacional não é uma mera transmissão de conhecimento da esfera pessoal para a esfera colectiva, uma vez que só ocorre quando se reúne estes dois elementos, pressupondo uma intencionalidade da organização na promoção da aprendizagem e na aplicação desse conhecimento nos processos e estruturas da organização, criando estruturas e estratégias que potenciem a aprendizagem social.

A Auto-avaliação da escola, quando tem por objectivo a sua melhoria, constitui um instrumento que potencia a aprendizagem organizacional, tornando-se numa organização aprendente quando se auto-avalia de forma sistemática (Clímaco, 2005). Agryris (1978) citado por Rodrigo de Melo<sup>10</sup> distingue duas modalidades no fenómeno de aprendizagem social: *single-loop learning* e *double-loop learning*:

*“A aprendizagem organizacional envolve a detecção e correcção do erro. Quando o erro detectado é corrigido permite à organização continuar com a sua política e objectivos actuais, então o processo de detecção e correcção de erros é single loop learning (...) O double-loop learning ocorre quando o erro detectado é corrigido com recurso à modificação das normas, políticas e objectivos que sustentam a organização (...) Como resulta claro, o double-loop learning, bastante mais profundo que o single-loop, implica uma alteração relevante em normas fundamentais da teoria em uso da organização”.*



**Ilustração 13 - Ciclos de Avaliação de Argyris**

<sup>10</sup> Formação Avançada em Avaliação de Escolas, Universidade Católica, 2011

*“A teoria da acção” de Argyres e Schon e a “noção dos ciclos de avaliação” entendida como um processo organizado de ciclos de feedback para preparar a decisão e a acção, constituíam um referente importante para a organização de estratégias de desenvolvimento organizacional convergentes, que combinam as finalidades da avaliação que hoje estão consensualizadas: o controlo, a prestação de contas, a garantia da qualidade da gestão e dos resultados. (...) No ciclo mais simples (single loop learning nos termos de Argyris) a avaliação tem um carácter de monitorização do desempenho e, tendo em conta o contexto, constitui uma forma de verificação da correcção e adequação dos processos seguidos face aos resultados alcançados. É uma avaliação permanente, periódica, com uma dimensão formativa prioritária. A discussão dos desvios ou erros face ao programa é essencial para corrigir trajectórias da acção educativa” (Clímaco, 2005, pp. 207-208).*

O tipo de aprendizagem organizacional presente no *double-loop learning*, é mais exigente. É necessário um exercício introspectivo por meio do qual os agentes questionem as suas crenças, o que exige uma atitude auto-crítica profunda.

A auto-avaliação da escola constitui um instrumento importante para a aprendizagem e maturação da escola, passando por processos de aprendizagem *single-loop* associados a modelos mais simples e só depois atinge (quando atinge) formas de aprendizagem mais sofisticadas concebendo modelos mais elaborados e mais abrangentes,

*“num processo mais complexo em que objectivos, prioridades e estratégias são analisados em função dos resultados, são questionados e, eventualmente, postos em causa. Em muitas das escolas este tipo de avaliação sumativa, reguladora, acontece anualmente, quando se realiza o balanço do plano de actividades e se analisa o nível de concretização dos objectivos”<sup>11</sup>*

No entanto, não é expectável que todas as escolas realizem aprendizagens *double-loop*. Esse facto, deve ser tido em conta, quer na referida reconceptualização da escola, quer nas expectativas quanto ao seu resultado (impacto). Daí decorre que, aquando da escolha ou conceptualização de um modelo a implementar e da metodologia a seguir no

---

<sup>11</sup> Formação Avançada em Avaliação de Escolas, Universidade Católica, 2011

processo de auto-avaliação da escola, estes devem ser adaptados ao seu estágio de maturidade organizacional.

As organizações, sobretudo aquelas em que o principal factor de produção é as relações humanas, desenvolvem-se em diferentes estádios sucessivos, desempenhando tarefas mais elementares em estados prematuros e tarefas mais complexas em estádios de maior complexidade. Maturidade não significa a maior ou menor eficácia nos resultados da organização, mas a maior ou menor capacidade de promoção de aprendizagem organizacional (Argyris & Schon, 1978).

O seu desenvolvimento depende das transformações operadas ao nível da sua teia de relações humanas, pelo que o processo de maturação organizacional escolar é, sempre, passível de ser provocado, liderado e promovido, constituindo a auto-avaliação, uma dessas dinâmicas possíveis.

Quando se trata de processos de mudança, é necessário considerar que:

*“para que os detentores de uma determinada construção mudem, é necessário que sejam expostos a nova informação e/ou que lhes seja dada a oportunidade de atingir o nível de sofisticação que seja necessário para interiorizar, perceber ou usar a informação”* (Guba & Lincoln, 1989, p. 145).

Neste sentido, os autores defendem que as construções são auto-sustentadas e auto-renovam-se, constituindo-se a mudança organizacional um processo de aprendizagem colectiva. Segundo Hargreaves (1998), os governos mostram-se extremamente confiantes quanto ao seu poder para gerirem e reformarem instituições e as pessoas, mas profundamente pessimistas no que diz respeito à vontade ou à capacidade das próprias pessoas para mudarem.

*“A construção de uma “outra” escola, que represente uma saída positiva para as dificuldades actuais, supõe a capacidade das pessoas apostarem nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da acção educativa, agindo no sentido de superar a forma escolar e de reinventar a organização escolar, criando a comunidade aprendente.”*

Ilustrando o processo de mudança nas organizações, Kotter (2009) narra uma história de sucesso num mundo em constante e vertiginosa mudança. Metaforicamente, na sua



fábula, os pinguins são personagens que, tal como nós, resistem à mudança mas também são capazes de acções heróicas, capazes de ultrapassar obstáculos aparentemente intransponíveis e de tácticas inteligentes para lidar com esses mesmos obstáculos. A mensagem do autor pretende mostrar que mais depressa as pessoas se mudam, a si próprias e aos outros, quando envolvidas e partilhando experiências do que com base em dados e análises.

## **II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

### ***CAPITULO I – METODOLOGIA***

#### **1. Introdução**

Neste capítulo, pretendemos caracterizar a escola, objecto do estudo, apresentar o design de investigação e respectivas questões de pesquisa, a metodologia de abordagem ao trabalho de campo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação, enquadrados nas características da investigação empírica, considerando os pressupostos que estiveram na sua origem e que fundamentam a opção, sobre o tipo de estudo a realizar, de forma a dar resposta à questão de investigação formulada: “Como concretizou a escola o seu processo de auto-avaliação”?

Para dar resposta a esta questão, a presente investigação teve como objecto de estudo uma escola de ensino de 3º Ciclo e Secundário, visando o modo como esta se organizou, conceptualizou e implementou a auto-avaliação e constatar que mudanças ocorreram como consequência desse processo de forma a torná-la uma prática de auto-regulação da sua melhoria.

#### **A escola**

A escola, objecto de estudo, situa-se na península de Setúbal e faz parte da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Em consequência das remodelações operadas em 2004-2005, as instalações e os equipamentos da escola são muito bons. A procura aumentou exponencialmente, recusando-se, nos últimos anos, um número considerável de alunos que pretendem frequentar a escola. O seu corpo docente é estável, sendo a percentagem de professores do quadro de escola, assim como do pessoal técnico administrativo, acima dos 90%. O número de pessoal auxiliar da acção educativa nem sempre é o suficiente para assegurar o bom funcionamento da escola.

A classe docente está organizada por 4 departamentos, integrando cada departamento vários grupos disciplinares, de acordo com a lei. No decurso da investigação, os 2 órgãos máximos da escola sofreram reestruturação, tendo o Conselho Executivo passado a Comissão Executiva e o seu Presidente, em virtude da sua candidatura,

passou a Director da escola e, por inerência de funções, continua a ser Presidente do Conselho Pedagógico. O Presidente do Conselho Geral de Escola foi sempre membro da Assembleia Geral de Escola e Presidente do Conselho Geral Transitório, órgão que integra os representantes da comunidade educativa e parcerias.

### **O design da investigação**

Este não foi previamente definido ao trabalho de campo. O desenho metodológico foi sendo criado ao longo da investigação em função da acção dos actores, objecto de estudo, e das variações no próprio contexto.

Deste modo, optámos por um tipo de *“pesquisa mais exploratória, segundo um procedimento do tipo indutivo, dando relevo ao contexto da descoberta”* (Lessard-Hébert, 1994, p. 176). O contexto de descoberta sendo propício à formulação de questões, permitiu definir o âmbito e o foco da investigação, continuando as questões sujeitas a reformulação e refinamento à medida que a própria pesquisa foi evoluindo (Machado, 2000).

O estudo empírico incide sobre a acção dos actores ao longo do processo de auto-avaliação, estruturando-se em três sucessivas etapas temporais:

I Etapa – Ano lectivo 2008-2009

II Etapa – Ano Lectivo 2009-2010

III Etapa – Ano lectivo 2010-2011.

A descrição da acção encontra-se enquadrada na aplicação dos oito passos do processo da mudança bem-sucedida de Kotter (2009).

1. Crie uma noção de urgência
2. Defina a equipa líder
3. Desenvolva a visão e estratégia de mudança
4. Comunique para compreender e persuadir
5. Dê a outros o poder para agir
6. Proporciono vitórias de curto prazo
7. Não abrande
8. Crie uma nova cultura

Estes passos ajudam a compreender como ocorreu o processo de auto-avaliação, mostrando como a escola se organizou, conceptualizou e implementou a sua auto-avaliação. A narrativa do processo mostra como as mudanças são lentas e as organizações mudam quando mudam as pessoas.

Assim, tendo por base as teorias da mudança que concebem a avaliação interna das escolas como uma construção social que tem por função a sua auto-regulação com vista à melhoria - exigindo como condições necessárias, mas não suficientes, a acção implicada e criadora dos actores, tendo como ponto de partida a realidade da escola e das suas práticas para a elas voltar, constituiu-se um instrumento que potencia a aprendizagem organizacional – e fixando-nos nos conceitos, anteriormente desenvolvidos, de “aprendizagem organizacional” e “organização aprendente” procurámos relacioná-los com a escola que se auto-avalia de forma sistemática.

As conclusões a que chegámos alicerçaram-se nas questões da Avaliação Externa de Escola:

- A auto-avaliação é participada, envolvendo activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria?
- A informação recolhida é sistemática, tratada e divulgada?
- Os organismos de auto-avaliação são um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a autoavaliação tem impacto no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais?
- A auto-avaliação é progressiva, pois consolida e alarga novos campos de análise?

Pelo exposto, estas questões não surgiram da reflexão pura da investigadora, contudo, no decorrer da investigação e da experiência vivida como elemento, temporariamente, integrante da equipa de auto-avaliação, afiguraram-se ser as mais pertinentes para a compreensão da realidade em estudo e explicação do fenómeno investigado.

## 2. Metodologia qualitativa

É nosso propósito descrever uma situação, no seu contexto real, com base nas experiências realizadas e relatadas numa sequência temporal dos factos, devidamente documentados e que revelam como, na prática, decorreu a implementação do processo de auto-avaliação da escola, com todas as fragilidades e forças inerentes ao processo.

Atendendo ao propósito da investigação, a metodologia adoptada não poderia deixar de ser uma metodologia qualitativa. Ao qualificarmos a metodologia como qualitativa, seguimos aqui a perspectiva segundo a qual a dicotomia, quantitativo/qualitativo (ou interpretativo/positivista), deve ser colocada, segundo Erikson (Lessard-Hébert, 1994) ao nível da epistemologia, isto é, da orientação fundamental do estudo - um estudo qualitativo procura o significado das coisas, um estudo quantitativo, as suas relações causais.

Ao contrário das metodologias quantitativas que procuram a regularidade dos factos e as relações entre variáveis, valorizando a apresentação de resultados quantificáveis ou o produto obtido, as metodologias qualitativas, em que este estudo se insere, servem o interesse pelo singular e pelas relações particulares, procurando compreender mais do que explicar, induzir mais do que deduzir (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Afonso (2005, p. 43), por se tratar de uma *“investigação de situações concretas existentes (...), sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis”* e atendendo a que a escola é uma entidade de características organizacionais complexas, a realização de um estudo de tipo naturalista e etnográfico foi a adequada. *“É comum dar-se muitos sinónimos de etnografia: trabalho de terreno, observação participante, estudo de caso, investigação qualitativa, investigação interpretativa, etc.”* (Costa, 1986, p. 129).

Se por um lado, o estudo abrange uma abordagem descritiva ao estudar uma realidade concreta, recorrendo-se à descrição de factos, situações e processos, caracterizados através de material empírico relevante, por outro lado, contempla uma abordagem interpretativa, a qual assenta (Simões, 2006) no modo de ver singular, auxiliado das lentes teóricas que se usaram.

Para Erickson, citado por Lessard-Hébert (1994), no campo da educação, a investigação qualitativa [nomeadamente o estudo de caso] produz conhecimento passível de preencher as seguintes necessidades:

- *“A necessidade de contar com a invisibilidade da vida quotidiana. Com efeito, o quotidiano escapa-se-nos frequentemente por ser demasiado familiar ou por apresentar contradições que o tornam difícil de enfrentar. A investigação interpretativa permite um distanciamento ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: “O lugar-comum transforma-se em problemática”;*
- *A necessidade de compreender situações particulares por meio de uma documentação baseada em pormenores concretos da prática;*
- *A necessidade de ter em consideração os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio: “Acontecimentos aparentemente idênticos podem possuir significados diferentes consoante os meios (“local meanings”)”;*
- *A necessidade de compreender, de modo comparativo, diferentes níveis de uma mesma organização social (de ensino/de aprendizagem). A compreensão de uma organização estudada a nível local pode ser desenvolvida pelo estabelecimento de uma relação com elementos (dessa mesma organização) pertencentes a um nível mais alargado de realidade que vai permitir, deste modo, identificar as suas condições “contextuais” de existência.” (Lessard-Hébert, 1994, p. 41).*

### **3. Estudo de Caso**

Segundo Lima (1991), o estudo da “escola enquanto organização” obrigou a reformulações teóricas e metodológicas que constituem, hoje, um campo estimulante do debate científico. A mudança de paradigma de um nível de análise dominante dos Sistemas Educativos para um nível de análise centrado na escola, veio valorizar a dimensão microssociológica relativamente à dimensão macroestrutural, instituindo a escola como objecto de estudo da investigação portuguesa, o que exige abordagens do tipo qualitativo e interpretativo, investigação-acção e investigação participação, etnografia crítica, estudos de caso, observação etnológica, entre outras, permitindo, simultaneamente, a reorganização de perspectivas e o cruzamento de níveis de análise.

Segundo, o autor, a diversidade de perspectivas e abordagens na investigação em educação em Portugal, contribuíram para a construção da escola como um objecto de estudo polifacetado que considera a escola em novos moldes *“e não apenas enquanto investigação sobre a escola mas já como investigação na escola; ou mesmo com a escola e a partir da escola”* (Lima, 1991, p. 27).

Gomez, Flores, & Jimenez, (1996, p. 99), referem que o objectivo geral de um estudo de caso é: *“explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”*. Como se trata de *“estudar o que é particular, específico e único”* (Afonso, 2005, p. 70), pretendendo conhecer o *“como?”* e o *“porquê?”* (Yin, 1994), relativamente a um contexto específico e delimitado, o estudo de caso representa um método de investigação relevante, sobretudo porque assenta numa pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objecto de estudo que se encontra extremamente bem definido e que visa compreender, simultaneamente, a singularidade e globalidade do caso.

O tipo de estudo caracteriza-se por ser o menos construído, limitado, controlado e manipulável, definindo-se como um estudo aberto, no qual o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares e pressupõem uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo.

#### **4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha com vista a garantir a validade da investigação, assentou no recurso a quadros teóricos claros que permitiram a sua fundamentação. Segundo Erickson citado por Lessard-Hébert (1994, p. 176) *“uma investigação interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação”*.

O processo de recolha de dados recorreu a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, sendo a técnica da observação participante a que predominou.

A intencionalidade foi o critério da selecção dos participantes, sendo estes escolhidos em função da informação que podiam fornecer sobre o estudo em causa, isto é, focamo-

nos nos que possuíam conhecimento particular e aprofundado, aquilo a que poderemos chamar peritos experienciais, permitindo maximizar a informação a recolher. Deste modo, a equipa de auto-avaliação da escola e todos os que com ela interagiram, nomeadamente, os grupos de trabalho e os órgãos de administração e gestão, constituíram a amostragem que possibilitou, a partir do trabalho desenvolvido pela referida equipa, no processo de auto-avaliação da escola, inferir a aprendizagem realizada e compreender como se geraram as dinâmicas e se processaram as mudanças no seio da própria escola. Segundo Luwisch (2002), a investigação contribuí para tornar as escolas em melhores locais, permitindo aos professores falar abertamente sobre as suas ideias, reflectir e aprender em conjunto e cooperar para escrever novas histórias sobre o ensino.

A observação directa da investigadora, participante activa desde o início no caso objecto de investigação, caracteriza-se por ser uma observação não estruturada, uma vez que a investigadora recolheu e registou os factos sem utilizar meios técnicos estruturados ou sessões formais de observação. No entanto, foi crucial o registo, em diário de campo, de notas obtidas, ocasionalmente, e cujas conclusões tiradas a partir delas, são fruto de uma experiência que se metamorfoseou em etnográfica e não sendo extrapoláveis terão, apenas, validade interna neste estudo.

Essas notas são *“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Por esse facto, o diário de campo constitui, também, um dos principais instrumentos de obtenção de dados de diferentes tipos, - observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências - os quais possibilitaram o cruzamento de informação, permitindo assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e, simultaneamente, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a sua fase de análise. *“A utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o mesmo fenómeno”* (Yin, 1994, p. 92).

Deste modo, registou-se meticulosamente todos os tipos de dados considerados relevantes tais como registos descritivos e/ou reflexivos e pormenorizados da



experiência do investigador, incluindo observações, reconstrução de diálogos, descrição física do local e as decisões tomadas que alteram ou dirigem o processo de investigação.

A observação participante, enquanto técnica de recolha de informação de índole naturalista que permite a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural, implica o seu envolvimento nas actividades que está a estudar, tendo, no entanto, como prioridade a observação com vista ao registo de comportamentos, interacções ou acontecimentos. A participação é uma forma de se aproximar da acção e de se sensibilizar em relação ao que as coisas significam para os actores. Considerando que a observação directa pode ser mais fiável, em muitos casos, do que o que as pessoas dizem, porque permite descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer, ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se, o investigador constitui o instrumento principal de observação, que pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo.

Neste caso, a investigadora integrou o meio a investigar, fazendo, temporariamente, parte da equipa de auto-avaliação, o que lhe granjeou o acesso privilegiado às perspectivas de outros elementos que a constituíram, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Este facto proporcionou-lhe uma excelente oportunidade de acompanhar o processo desde a sua génese, observando o comportamento e as interacções à medida que estas iam acontecendo, experimentando o acesso a um mundo de significados, visto de dentro. No nosso caso, a familiarização com o objecto de estudo assumiu uma importância fundamental em todo o processo, facilitando os mecanismos de participação, nomeadamente no acesso aos documentos essenciais à nossa investigação e aos participantes.

A sua breve passagem pela equipa permitiu “passar despercebida”. A investigação acompanhou a acção, enquanto esta decorria e conseqüente produção de documentos, realizada ao longo do processo de implementação da auto-avaliação na escola.

O processo de recolha de dados teve lugar durante os anos lectivos 2008-2009 e 2010-2011 e decorreu num ambiente natural, conduzido pela investigadora, a qual constituiu o instrumento principal da recolha do material, definido por si como importante, para descrever uma situação concreta e proceder à sua análise à medida que os factos ocorriam e a investigação avançava.

A grande maioria dos dados resultou da análise do vasto manancial de documentação produzida pelas equipas de auto-avaliação ao longo dos três anos lectivos, da qual foi seleccionada uma pequena parte – alguns documentos oficiais da escola, considerados essenciais à investigação e que, por esse facto, se encontram em anexo no formato digital - utilizada para documentar a descrição do estudo, legitimando-o através das várias fontes de evidência, desde as questões de pesquisa até às conclusões finais.

Documentos Oficiais da Escola:

Anexo 1 - Projecto Educativo da Escola 2007-2010

Anexo 2 - Referencial de Avaliação da IGE

Anexo 3 - Tópicos para apresentação da escola - IGE

Anexo 4 - Folheto Informativo - IGE

Anexo 5 - Agenda das visitas das equipas de Avaliação Externa de Escolas

Anexo 6 - PowerPoint de apresentação da avaliação interna ao Conselho Pedagógico

Anexo 7 - PowerPoint de apresentação da escola à equipa de Avaliação Externa de Escolas

Anexo 8 - Relatório de Avaliação Externa da Escola 2009

Anexo 9 - Contraditório

Anexo 10 - Relatório Final de Auto-avaliação de Escola 2008-2009

Anexo 11 - Guião de reflexão sobre a proposta do Plano de Melhoria, enviado aos grupos curriculares para validação e recolha de contributos

Anexo 12 - Plano de Melhoria 2009-2010

Anexo 13 - Relatório Final de Auto-avaliação de Escola 2009-2010

Anexo 14 - Relatório Intermédio – Análise SWOT

Anexo 15 - Relatório Final de Auto-avaliação de Escola 2010-2011

Anexo 16 - Plano de Intervenção 2011-2012 no âmbito do Programa Educação 2015

Anexo 17 - Projecto Educativo de Escola 2011-2014

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que as características presentes na abordagem escolhida vão ao encontro dos objectivos do nosso estudo: o ambiente natural como

fonte directa dos dados, o investigador como instrumento principal, os dados de natureza descritiva, a incidência principal nos processos, a análise indutiva e a importância dos significados ou sentidos atribuídos pelos sujeitos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

## **5. Análise e tratamento da informação**

*“A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 225). Daí a análise dos dados ser fundamental na investigação. Não basta recolhê-los, há que saber analisá-los e interpretá-los. Tal como refere Afonso (2005a):

*”o tratamento da informação qualitativa é um processo (...) ambíguo e moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. A formatação do dispositivo não é prévia ao tratamento dos dados. Pelo contrário, constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo”* (Afonso, 2005a, p. 118).

Desta forma, tentámos desenvolver uma teoria enraizada nos dados sistematicamente recolhidos e analisados, a qual foi evoluindo durante a própria investigação na relação dinâmica estabelecida, continuamente, entre a análise e recolha desses mesmos dados. Uma vez que os dados foram analisados de uma forma indutiva, num contexto de descoberta e não de prova, a investigação foi sendo realizada sem convicções sobre as suas conclusões. As hipóteses foram sendo construídas, à medida que a investigação decorria. Por outro lado, os dados obtidos ocasionalmente e informalmente a partir do que se observou e se ouviu, facilitou a compreensão do processo.

## **CAPÍTULO II – A AUTO-AVALIAÇÃO COMO MECANISMO INDUTOR E REGULADOR DE MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO COM VISTA À SUA MELHORIA**

*“Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.”*

(Hargreaves & Fink, 2007, p. 11)

### **I ETAPA – ANO LECTIVO DE 2008 - 2009**

#### **1. “DEFINA O CENÁRIO”**

##### **Primeiro Passo: “Crie uma noção de urgência”**

Na sequência da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, o Director da Escola, por sua iniciativa, candidatou-se a integrar a 2ª Fase de Avaliação Externa de Escolas. Na abertura do ano lectivo de 2008/2009, aquando da reunião de recepção aos docentes, o Director informou que a escola iria ser alvo de avaliação externa.

Estava iniciado o processo de definição do cenário, segundo Kotter (2009, p. 109): o Director “*criou a noção de urgência*”. Tinha sido dado o “*primeiro passo*” para o “*processo da mudança bem sucedida*”, em que alguém, neste caso, o Director, ajuda “*os outros a ver a necessidade de mudança e a importância de agir imediatamente*”. Na reunião geral de professores, o Director informou que:

*“A escola candidatou-se à Avaliação Externa de Escolas no âmbito do seu segundo ciclo de avaliação, cujo processo terminará no próximo ano. Foi aceite a sua candidatura e o professor F será o coordenador da equipa a constituir para proceder à auto-avaliação como requisito obrigatório para a realização da avaliação externa da escola. (...) É bom que tenhamos em conta as vantagens que advêm da obtenção de uma boa classificação ... (Nota de campo, Reunião Geral de Professores de dia 5 de Setembro de 2008).*

À questão da “prestação de contas” à IGE está associado um sistema de recompensa/punição. De facto, a Lei n.º 67 -B/2007, de 31 de Dezembro, considera que, no caso dos estabelecimentos públicos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e

secundário, a avaliação dos serviços (SIADAP) é efectuada através da Avaliação Externa de Escolas. As quotas para a atribuição das classificações de Excelente e Muito Bom para a progressão na carreira docente, assim como a celebração dos contratos de autonomia dependem dos resultados obtidos na avaliação da escola. O grau de autonomia conquistado relaciona-se com a maior ou menor capacidade demonstrada pela escola em se auto-regular para a melhoria contínua do seu serviço educativo.

Para que o processo de avaliação externa fosse realizado e numa perspectiva de prestação de contas, houve necessidade da escola se organizar e se preparar, de modo a poder dispor de elementos de informação e indicadores que demonstrassem a pertinência e a adequação do seu Projecto Educativo e da sua acção, bem como a qualidade dos resultados obtidos. Foi criada a “noção de urgência” e o tempo tornou-se escasso para elaborar um documento síntese do perfil da escola a apresentar aquando da visita da IGE à escola e um relatório de auto-avaliação a enviar à IGE.

### **Segundo Passo: “*Definir a equipa líder*”**

Para dar continuidade ao processo, havia que dar o “segundo passo”, definir “*a equipa líder*” para realizar essa tarefa. Para o efeito, o Director dirigiu o convite a um professor da Escola para que este constituísse e coordenasse uma equipa de trabalho para realizar a auto-avaliação da escola. Este docente possuía, pela via dos cargos desempenhados nas suas estruturas ao longo de muitos anos, um vasto manancial de produção escrita sobre a escola e, dado o seu carácter metódico, a informação por si recolhida e produzida, constituiu uma *mais-valia*, o que se traduziu numa economia de tempo, recurso escasso na equipa e na escola.

Antecipadamente à constituição da equipa, ocorreu uma primeira reunião que contou com as presenças do Director, da investigadora e do coordenador da equipa. Nesta reunião, a investigadora deu a conhecer a intenção de realizar um estudo sobre o processo de auto-avaliação a iniciar, o qual constituiria o tema da sua tese de mestrado. Considerando, hipoteticamente, ser uma *mais-valia* os conhecimentos teóricos sobre esta temática, o coordenador deixou claro que não pretendia a interferência da faculdade

onde a investigadora fazia o seu mestrado ou de qualquer outro “amigo crítico” na construção do processo de auto-avaliação.

A constituição da primeira equipa de avaliação interna surgiu naturalmente, a partir do interesse expresso por dois professores em integrar essa equipa, tendo sido alargada, posteriormente e a convite deste pequeno grupo, a mais quatro professores, um dos quais com alguma experiência em auditorias de empresas.

Em Novembro de 2008, estava constituída a equipa, integrando apenas professores, a saber: dois professores de matemática, duas professoras de biologia, dois professores de filosofia e uma professora de geografia, integrados em dois dos quatro departamentos existentes na escola.

O trabalho desenvolvido baseou-se, em grande parte, no enorme contributo do coordenador, o qual não se poupou a esforços para levar a tarefa por diante. A convicção partilhada por todos os elementos do grupo de trabalho da avaliação interna de escola, doravante designado por GTAI, de que a avaliação era imprescindível para a melhoria da qualidade do serviço prestado pela Escola, foi crucial, “*constituindo o empenho e entusiasmo do grupo o seu ponto forte*”<sup>12</sup>, assim como o dinamismo do seu coordenador, em todo este processo.

No entanto, na constituição da primeira equipa falhou, de alguma forma, o que Kotter considera ser fundamental: garantir que a equipa constituiria “*um grupo poderoso a orientar a mudança – com competência de liderança, credibilidade, capacidade de comunicação, autoridade, competências analíticas e uma noção de urgência*” (2009, p. 109).

A ocorrência de conflitos declarados entre o Coordenador e alguns elementos da sua equipa de trabalho, assim como o corte de relações pessoais e institucionais com o Director da escola, dificultou a comunicação e interacção com pessoas em processos-chave. Um outro obstáculo à comunicação foi a sua capacidade excessivamente analítica na produção de documentos cuja informação, apesar de útil, encontrava resistência naqueles a quem se destinavam. Por outro lado, havia docentes que

---

<sup>12</sup>Relatório final de Auto-avaliação do GTAI – Julho 2009

inicialmente se mostraram cépticos relativamente ao processo de auto-avaliação, queixando-se:

*“Eu não tenho tempo para ler estes documentos, preciso de preparar aulas e ... para que é que isto serve?”* (Nota de campo, Março de 2009).

*“Eu não preciso disto para melhorar o que faço...”* (Nota de campo, Março de 2009).

*“... Não se podem esquecer que nós, este ano, enfrentamos um acréscimo de trabalho em virtude da nossa avaliação de desempenho, como é que querem que isto ande para a frente...”* (Nota de campo, Abril de 2009).

*“A escola sempre teve boas práticas e elas são reconhecidas no exterior... todos os anos recusamos alunos porque todos querem vir para esta escola...”* (Nota de campo, Maio de 2009).

Uma percentagem muito pouco significativa de professores, normalmente os mesmos, proferia comentários depreciativos do tipo:

*“...ora... ora, é mais um documento do F... (coordenador do GTAI)”* (Nota de campo, Maio de 2009).

*“Esse documento é da autoria de F... não tenho paciência para estas coisas... tem uma visão muito cristalizada ... criou muitos anti-corpos na escola ... está a tornar a auto-avaliação num ajuste de contas contra o C... (Director). ...ele está sempre contra o poder instituído...”* (Nota de campo, Maio de 2009).

*“Este documento é demasiado complexo... não entendo o que o GTAI pretende com este documento, ... olha só a quantidade de notas de rodapé deste documento...”* (Nota de campo, Junho de 2009).

Se na primeira equipa não houve critérios para a sua constituição pois foi acontecendo naturalmente, voluntariamente ou por convite, com a substituição do coordenador os critérios da constituição da segunda equipa obedeceram à representatividade do corpo docente o que facilitou a melhoria da comunicação, interacção e a sua colaboração. Na constituição da terceira equipa, sem perder de vista este critério, houve a preocupação de ter em conta a motivação das pessoas para dar continuidade ao processo de auto-avaliação. Para a constituição da próxima equipa, recomendou-se que a mesma integre

elementos representativos das estruturas de topo e intermédias da escola, continuando a contar com o apoio de toda a comunidade educativa.

### ***Procedimentos no âmbito das imposições legais da IGE para a realização da Avaliação Externa da Escola.***

Numa lógica de prestação de contas, a equipa preparou-se para o desempenho das suas funções realizando pesquisa e análise de documentos de referência e instrumentos de trabalho no sítio electrónico da IGE, [WWW.ige.min-edu.pt](http://WWW.ige.min-edu.pt), AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS 2008-2009, a fim de realizar uma auto-avaliação cuja estrutura fosse tão próxima, quanto possível, da proposta do documento “Tópicos para a apresentação da Escola - Campos de análise de desempenho” e o “Perfil da Escola” a apresentar aquando da visita da equipa da IGE à Escola. A finalidade deste documento visava fornecer informação útil e pertinente aos avaliadores externos, antes da sua visita, caracterizando a identidade da escola, a sua oferta educativa e respectiva frequência, o seu meio sócio-económico, a sua população escolar e os resultados escolares.

Nesta página, encontrámos definidos os 5 objectivos do processo e as suas finalidades: Os três primeiros objectivos da avaliação contribuem directamente para a melhoria das escolas (fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia. O quarto objectivo (concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo) pretende a regulação geral do sistema e o último (contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas) visa disponibilizar informação estruturada à comunidade.

Desta forma, o GTAI teve como referência um conjunto de documentos de enquadramento da avaliação, incluindo um folheto de duas páginas, de divulgação da Avaliação Externa de Escolas 2007-2008, o qual sintetizava a informação sobre:



- A sua orgânica;
- Os tópicos para a apresentação da escola;
- O quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos e a sua escala de avaliação;
- Outros documentos de suporte.

O GTAI procedeu à recolha de informação pertinente para avaliação dos cinco Domínios da Avaliação, conforme consta no artigo 6º do Decreto-Lei nº 31/2002:

- “a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;*
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;*
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;*
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;*
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.”*

A equipa de trabalho reuniu pela primeira vez no dia 18 de Setembro, constituída na altura apenas por 3 elementos e ao longo dos 10 meses de trabalho, realizou 24 reuniões

plenárias para discussão das grandes linhas de acção e balanço do trabalho realizado em pequenos grupos.

Nos finais de Outubro, foram divulgados aos Órgãos de Administração e Gestão da Escola e à Comunidade Educativa os objectivos definidos para a primeira fase do processo da Avaliação Interna, a saber: *“sensibilizar os órgãos de gestão e administração, assim como dos diversos membros da comunidade educativa para a utilização da Avaliação Interna no sentido de diagnosticar problemas e implementar soluções”* através dos seguintes sub-objectivos, assim denominados:

*“- Envolvimento formativo da comunidade e dos órgãos;*

*- Contacto com os representantes dos órgãos e da comunidade educativa para recolha de dados factuais e opinativos;*

*- Elaboração de um texto que (i) estabelecesse a ligação entre a auto-avaliação e avaliação externa, (ii) enquadrasse um conjunto de documentos básicos organizadores da escola e (iii) constituísse o suporte de apresentação a fazer pela Direcção Executiva no início da visita da equipa da Avaliação Externa da Escola”* (Informação N.º 1 do GTAI)

De forma a permitir à Equipa de Avaliação Externa um conhecimento e uma reflexão prévios sobre a realidade a avaliar, a escola elaborou um texto de apresentação, o qual sem exceder o limite de 30.000 caracteres, incluindo espaços, enquadrou os principais documentos orientadores da sua acção educativa. Constituindo um elemento de ligação entre a Auto-avaliação e a Avaliação Externa, o texto deveria atender aos aspectos contemplados no artigo 5.º da Lei 31/2002.

- *“Apresentar a Escola e analisar a evolução do seu desempenho nos últimos 3 a 4 anos, tendo em conta a informação e o conhecimento produzidos no âmbito da auto-avaliação;*
- *Descrever as evidências qualitativas e quantitativas que sustentam as afirmações e a apresentação do desempenho da sua evolução;*
- *Obter uma imagem global das prioridades e metas de desenvolvimento, das estratégias para as alcançar, dos pontos fortes e fracos da realização e dos resultados obtidos, bem como*

*os constrangimentos identificados e os desafios que se perspectivam”*

O referido texto, enviado por e-mail à IGE à meia noite do dia 30 de Janeiro, foi estruturado de acordo com os 6 campos de análise propostos no documento “*Tópicos para apresentação de escola*” e assentou numa metodologia de recolha, tratamento e análise de dados quantitativos e qualitativos, obtidos através de:

1. Relatórios

- Departamentos
- Conselho Pedagógico
- Coordenadoras de Directores de Turma de 3º ciclo e secundário
- Outros

2. Entrevistas realizadas a elementos-chave da comunidade educativa

- Representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação;
- Representante da Associação de Estudantes;
- Chefe dos funcionários auxiliares;
- Chefe dos Serviços Administrativos;
- Presidente do Conselho Geral;
- Professora responsável pelo Serviço Educativo de Apoio Especial;
- Coordenadora dos Directores de Turma do 3º Ciclo

3. Resultados dos alunos referentes ao ano de 2007-2008 (gráficos num total de 51 diapositivos).

Na sequência do trabalho realizado, o GTAI produziu um relatório intermédio, da avaliação interna da escola e, com base nesse documento, organizou um PowerPoint de apoio à apresentação, realizada no dia 23 de Janeiro, ao Conselho Geral e um outro

PowerPoint apresentado, no dia 27 do mesmo mês, ao Conselho Pedagógico, dando conta da apreciação realizada e resultados apurados até ao momento.

A Direcção da escola foi informada a 8 de Janeiro que a visita da Equipa da Avaliação Externa de Escolas iria decorrer nos dias 10 e 11 de Fevereiro. Havia que concluir o relatório final de dezassete páginas. Elaborado em duas semanas pelo GTAI, constituiu o referido texto de apresentação enviado à IGE. O relatório, na sua introdução, apresenta uma reflexão sobre a ligação entre a Avaliação Interna e Externa e enquadra os documentos básicos organizadores da escola. A Escola foi avaliada em seis domínios:

1. Contexto e Caracterização Geral da Escola;
2. Projecto Educativo;
3. Organização e Gestão da Escola;
4. Ligação à Comunidade;
5. Clima e Ambiente Educativos;
6. Resultados

O relatório termina com considerações finais e é-lhe anexado 100 páginas contendo dados quantitativos, gráficos, estatísticas e dados qualitativos resultantes da análise documental e respectivas fontes onde, por lapso, constavam, na íntegra, as entrevistas realizadas.

Depois de enviado à IGE, o relatório foi divulgado na página Web da Escola e colocados exemplares em lugares estratégicos para consulta. O seu conteúdo gerou controvérsia entre os professores. Os que consideraram o relatório pouco fiável argumentaram que:

*“ O GTAI construiu uma imagem muito negativa da escola...centrou-se nos aspectos negativos em detrimento dos aspectos positivos”. (Nota de campo, 24 de Abril)*

*“... As entrevistas realizadas a elementos-chave da comunidade educativa representavam apenas a opinião desses elementos, não espelham a opinião*

*daqueles que eles representavam... por exemplo, o Representante da Associação de Estudantes limitou-se a dar a sua opinião, disse o que pensava.... ele não convocou uma assembleia de alunos...”* (nota de campo, 5 de Maio)

Sobre a fiabilidade do processo de auto-avaliação, a mesma apreciação foi realizada pela equipa da Avaliação Externa de Escola, a qual considerou que relativamente ao domínio da capacidade de auto-regulação e melhoria da escola

*“este processo é pouco fiável, atendendo ao número de entrevistados e a que a amostra não é representativa. Para além disso, muitas das conclusões do relatório decorrem, não do tratamento de dados recolhidos, mas sim da opinião dos elementos que compõem aquela equipa.”* [Sobre a sustentabilidade do progresso reconheceu que o] *“relatório identifica alguns pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos, estando ausentes os planos de melhoria. Não permite o conhecimento dos níveis de desenvolvimento efectivamente alcançados, sendo indefinidas a caracterização do ponto de partida do desempenho da Escola e as metas que se pretende alcançar”* (Relatório da Avaliação Externa de Escola, p. 11).

A Direcção Executiva preparou a visita da IGE à Escola. Para a sessão de apresentação a escola contou com a presença de figuras públicas, tais como: o Vereador da Educação da Câmara Municipal do Concelho onde esta se insere, Presidente da Junta da Freguesia do mesmo Concelho e Presidente da Freguesia a que a escola pertence. Estiveram também presentes, um representante da Equipa de Apoio à Escola, extinta CAE, da Associação das Médias e Pequenas Empresas e das parcerias estabelecidas com a escola, nomeadamente a CRIAR-T. Além dos Directores das escolas da AP 14, esteve o Director da escola Bento de Jesus Caraças, assim como a Associação de Pais e Encarregados de Educação e antigos e actuais alunos, entre outros convidados.

O Director fez a apresentação da Escola com base num PowerPoint e entregou a cada participante uma pasta onde constava um texto de 10 páginas. Seguiu-se a partilha de experiências, nomeadamente dos antigos alunos, cujos contributos promoveram a imagem da escola, com sentida admiração, tendo terminado esta sessão com um beberete.

Após o almoço seguiram-se os painéis das entrevistas de acordo com a agenda da visita. O primeiro painel, do Conselho Executivo, seguido do painel do pessoal das Carreiras Administrativas e Auxiliar, depois o painel dos Representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação e, por fim o painel dos representantes dos Pais dos Conselhos de Turma.

No dia seguinte concluíram os painéis das entrevistas, tal como previsto, pela seguinte ordem: Serviços de Psicologia e Orientação e Serviços Especializados de Apoio Educativo; alunos Delegados de Turma e da Associação de Estudantes, Directores de Turma e respectivos Coordenadores; Presidente do Conselho Pedagógico e Coordenadores de Departamento; Docentes sem cargo atribuído, Equipa de auto-avaliação da escola; Presidente e membros do Conselho Geral Transitório.

Os resultados da Avaliação Externa publicitados na página da IGE e recepcionados na escola, no dia vinte de Maio, foram os seguintes:

DOMÍNIOS	CLASSIFICAÇÃO
1. Resultados	Suficiente
2. Prestação do serviço educativo	Bom
3. Organização e Gestão Escolar	Bom
4. Liderança	Suficiente
5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	Insuficiente

**Quadro 3 - Resultados da Avaliação Externa de Escola**

O Director procedeu à sua divulgação segundo as recomendações da IGE:

*“para que a avaliação externa constitua uma oportunidade de melhoria, deverá V. Exa. Entregar um exemplar do presente relatório ao Presidente do Conselho Geral (Transitório), à equipa que assegurou a coordenação do processo de auto-avaliação, à Associação de Pais e Encarregados de Educação e a outras entidades*

*da comunidade educativa, que entenda por conveniente”* (Recomendações que acompanharam o envio do Relatório de Avaliação elaborado pela equipa de Avaliação Externa de Escolas).

Após a publicitação e divulgação do relatório da Avaliação Externa, assiste-se a uma vaga de contestação à avaliação realizada pela IGE. Levantaram-se vozes discordantes com os resultados apresentados, tendo sido a classificação de insuficiente atribuída à capacidade de auto-regulação e melhoria da escola a que gerou polémica. Para a classe docente, estava claro que o GTAI era responsável pela má imagem da escola, a qual não correspondia de todo à realidade.

Logo após a publicação do relatório da IGE, alguns professores dos órgãos e estruturas da escola debateram a hipótese de apresentação de um contraditório, o qual acabou por ser produzido e publicitado de acordo com a lei, exercendo a escola o seu direito ao contraditório.

Porque o objectivo deste estudo é o processo de auto-avaliação, o facto mais relevante no contraditório prende-se com a forma como esta é entendida pela escola. Contesta-se a classificação dada ao domínio da auto-regulação e melhoria argumentando que:

*“o facto de na Escola já ser prática, em anos anteriores, a recolha e tratamento estatístico dos resultados académicos dos alunos e de os mesmos serem analisados ao nível dos órgãos de administração e gestão, revela, por parte da direcção executiva, que a auto-avaliação já vem sendo uma preocupação e é entendida como uma necessidade e um instrumento de melhoria”* (Contraditório).

Ora, a prática de *“recolha e tratamento estatístico dos resultados académicos dos alunos e a sua análise”*, por si, não constitui uma melhoria se não tiver como objectivo, identificar os factores e as causas que permitam, delinear planos de acção de forma contínua, progressiva e sustentada em ordem a essa melhoria. Não é referida a existência de acções desenvolvidas, em consequência dessa manifesta preocupação, no planeamento das actividades e nas práticas profissionais e a alusão ao impacto produzido nos resultados dos alunos.

É sabido que a auto-regulação e melhoria não se alcançam pelo simples acumular de informação, pela verificação e análise de resultados e elaboração de relatórios se, essa

informação recolhida e analisada não for devidamente utilizada, dando lugar ao conhecimento e o conhecimento não conduzir à acção de melhoria.

Em meados de Abril, o ponto da situação do processo de auto-avaliação era o seguinte: como condição necessária à avaliação externa, tinha sido elaborado o relatório de auto-avaliação da escola; a avaliação externa da escola tinha sido realizada e os seus resultados divulgados à Escola, o contraditório estava publicitado na página de IGE, assim como os resultados da avaliação realizada pela equipa da Avaliação Externa de escolas..

Em consequência do clima instalado na escola em virtude da classificação atribuída ao domínio da auto-avaliação, o GTAI sentiu-se desconfortável, no entanto, continuou a reunir e a trabalhar com o mesmo empenho, seguindo as recomendações da equipa da IGE:

*“Espera-se que o processo de avaliação externa fomenta a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a escola, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e debate.”* A este propósito, é ainda referido que o GTAI *“tem consciência que o processo ainda se encontra numa fase inicial, que é necessário alargá-lo a outras áreas e dar-lhe continuidade. Contudo, o mesmo só terá sustentabilidade se for entendido como uma ferramenta estratégica de planeamento e de acção”* (Relatório de Avaliação Externa de Escolas, p. 5).

## **2. “DECIDA O QUE FAZER”**

### **Terceiro Passo: “Desenvolver a visão e estratégia de mudança”**

Para dar o terceiro passo, havia que desenvolver *“a visão e estratégia de mudança. Clarifique de que forma o futuro será diferente do passado e de que forma é possível fazer desse futuro uma realidade”* (2009, p. 109).

Em Março de 2009 foi elaborado um relatório intermédio cujas principais recomendações/ilacões operacionais foram propostas pelo GTAI ao Presidente do



Conselho Executivo e Conselho Pedagógico e ao Presidente do Conselho Geral, em reuniões realizadas a 10 de Março e 16 de Abril, respectivamente.

Inicialmente, estava previsto no plano de trabalho do GTAI, desenvolver um sistema de acompanhamento e avaliação apto a apoiar melhorias permanentes através de:

- Esclarecimento das responsabilidades envolvidas na auto-avaliação da escola;
- Constituição de um conjunto de regras éticas e técnicas (confidencialidade dos testemunhos, validação das entrevistas);
- Inclusão de artigos a figurar na revisão do Regulamento Interno relacionados com a dinâmica da auto-avaliação da escola;
- Consolidação e implementação do modelo de auto-avaliação (devendo as principais orientações estar explícitas no PEE).”

No entanto, aquando das apresentações prévias do Relatório de Avaliação Interna no Conselho Geral e Conselho Pedagógico de 23 e 27 de Janeiro, respectivamente, o GTAI anunciou ter que proceder a uma inevitável reformulação das fases de trabalho, correspondendo a 2ª fase à *“articulação da avaliação interna com a avaliação externa”* e ao *“envolvimento da comunidade na implementação de melhorias na Escola”*. O relatório fundamenta a referida reformulação dos objectivos previstos em Outubro, elencado as seguintes razões:

- *“...noção de que a “desarticulação entre as dinâmicas da comunidade e os instrumentos de autonomia da Escola (em particular o Projecto Educativo / Curricular de Escola e o Plano Anual de Actividades)”, constatada na Avaliação Interna, exigia a **formulação de uma “estratégia” de planeamento** que, nas reuniões de 10 de Março e 16 de Abril, foi apresentada aos Presidentes do CE / CP e do CG i (transição para uma filosofia de avaliação interna formativa);*
- *Apesar desta secundarização dos objectivos iniciais, na reunião de 16 de Abril foram também apresentados ao Presidente do CG um conjunto de propostas para a **inclusão da Avaliação Interna na revisão do Regulamento Interno** (1º e 3º objectivos), um **esboço de Regimento da Avaliação Interna** visando, entre outros aspectos, a responsabilidade de toda a comunidade e a inclusão de regras éticas e técnicas (2º objectivo desta fase) e um outro **esboço de questões a ter em conta na***

*revisão do Projecto Educativo (4º objectivo desta fase).* (Relatório Final de Auto-avaliação, 10 de Setembro).

*Apesar desta secundarização dos objectivos iniciais, na reunião de 16 de Abril foram também apresentados ao Presidente do CG um conjunto de propostas para a inclusão da Avaliação Interna na revisão do Regulamento Interno (1º e 3º objectivos), um esboço de Regimento da Avaliação Interna visando, entre outros aspectos, a responsabilidade de toda a comunidade e a inclusão de regras éticas e técnicas (2º objectivo desta fase) e um outro esboço de questões a ter em conta na revisão do Projecto Educativo (4º objectivo desta fase),* (Relatório Final de Auto-avaliação, 10 de Setembro).

O GTAI deu por concluído o “2º sub-objectivo”<sup>13</sup>, da primeira fase, “constituir um primeiro património factual e opinativo sobre a Escola” através de:

- Realização e análise de entrevistas aos Presidentes do CG, do CE / CP e da Direcção da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) e a um conjunto de outros membros destes dois órgãos e da Direcção da Associação de Estudantes;
- Análise dos documentos de orientação e planificação da Escola;
- Análise dos relatórios finais de 2007-2008;
- Recolha e tratamento de dados estatísticos.

O “1º sub-objectivo” desta fase “envolvimento da comunidade” resultou da audição de opiniões obtidas através da realização de entrevistas, da divulgação de “Notas Informativas”, do apoio prestado à Associação de Pais e Encarregados de Educação, por ocasião do debate sobre «Insucesso e Abandono Escolar», organizado por esta Associação a 12 de Março, das reuniões solicitadas pelo GTAI aos Presidentes do Conselho Executivo/ Conselho Pedagógico e do Conselho Geral (15 de Janeiro, 10 de Março e 16 de Abril) e pelo Presidente do Conselho Executivo/ Conselho Pedagógico ao GTAI (2 de Fevereiro) e das apresentações realizadas em momentos específicos das reuniões do Conselho Geral (23 de Janeiro) e do Conselho Pedagógico (27 de Janeiro).”

Dando continuidade às estratégias de «envolvimento da comunidade» realizaram-se outras reuniões, nomeadamente, com o Presidente do Conselho Geral, uma das Vice-Presidentes do Conselho Executivo e 7 representantes das estruturas pedagógicas, assim

---

<sup>13</sup> Relatório Intermédio do GTAI de 31 de Janeiro

como, com a Associação de Pais e Encarregados de Educação, solicitando-lhes um parecer sobre as prioridades de intervenção, tendo em vista a exigência de se concluir um diagnóstico da escola com a finalidade de apoiar a reformulação do seu Projecto Educativo, traçar a sua operacionalização através do Plano de Actividades Anual e contribuir para a elaboração do Plano de Melhoria 2009-2010.

Da consulta realizada à comunidade escolar, incluindo todos os departamentos curriculares, resultaram os seguintes domínios de acção prioritária:

- Caracterização da população escolar;
- Sucesso educativo;
- Projecto Curricular de Escola;
- Educação para a cidadania;
- Planeamento participado.

Os resultados desta participação foram devolvidos à comunidade escolar no Relatório Final de Avaliação Interna, para sua validação, e constituiu a base de trabalho para traçar o Plano de Melhoria 2009-2010.

No que se refere às principais medidas de «implementação de melhorias», estas surgiram das interacções, quase diárias, com os Grupos de Trabalho constituídos para funcionar após o término das aulas (Junho e Julho). Os diversos grupos tinham como objectivo trabalharem as seguintes temáticas: Educação para a Cidadania, Projecto Curricular de Escola e Plano Anual de Actividades do ano seguinte<sup>14</sup>.

Nesta fase pós avaliação externa, foi divulgada à comunidade educativa mais três documentos de informação, num dos quais foram referidas as prioridades da avaliação interna no contexto da revisão dos grandes instrumentos de Autonomia da Escola. Foram considerados que, no ano lectivo de 2009-2010, deveriam ser melhorados, à medida que o processo de avaliação interna prosseguisse, os seguintes aspectos:

---

<sup>14</sup> Apresentação de memorandos facilitadores da elaboração estrutural do próximo Plano Anual de Actividades dirigidos ao Conselho Pedagógico, reunido no dia 17 de Julho, e em contacto directo com representantes do Conselho Geral e do Conselho Executivo, no dia 24 de Julho.

✓ o envolvimento dos órgãos e de todos os sectores da comunidade em todas as fases (nomeadamente na definição de objectivos, na escolha dos métodos, na interpretação dos dados, na validação do produto final e, talvez o aspecto decisivo, na escolha e implementação de melhorias);

✓ a clarificação do modelo geral e dos modelos específicos de Avaliação Interna e das formas de os operacionalizar, contando gradualmente com contributos externos” (Nota informativa Nº2 do GTAI).

O GTAI reunido a 15 e 21 de Julho de 2009 elaborou um relatório de auto-avaliação do trabalho desenvolvido pela equipa durante o ano lectivo, concluindo que, em relação aos objectivos definidos para as duas fases, estes foram concretizados pelo envolvimento da comunidade e dos órgãos de administração e gestão.

No dia 10 de Setembro foi elaborado o Relatório Final de Auto-avaliação 2008-2009 e, do balanço realizado sobre o trabalho desenvolvido pelo GTAI, constatou-se que foram feitos progressos em relação a todos os campos da Avaliação Interna, apesar de alguns ainda se encontrarem em curso. O relatório apresenta seis pontos, a saber: introdução; caracterização dos alunos; identificação das linhas de acção para a cidadania; participação nos processos curriculares; participação nos processos de planeamento e análise do sucesso quantitativo e qualitativo dos alunos. O relatório refere-se, ainda, ao trabalho realizado por quatro equipas, de acordo com as «prioridades» definidas para a Avaliação Interna:

- Educação para a Cidadania;
- Currículos;
- Planeamento participado;
- Estatísticas anuais (elaboração de grelhas e implementação de um plano para o levantamento e tratamento estatístico, com o apoio de uma equipa de professores constituída para este efeito).

No final do ano lectivo estava iniciado o terceiro passo, com o esboço do diagnóstico de escola, que serviria de apoio à elaboração do Plano de Melhoria, o qual espelharia a visão e estratégia de mudança.

Apresenta-se de seguida um quadro síntese, organizado cronologicamente com as principais acções desenvolvidas ao longo do ano lectivo:

Quando?	Quem?	O Quê? (Acção)	Como? (Meios e Recursos)
Setembro	Director da Escola	Divulgação da avaliação da escola: Externa (AEE) e Interna (Auto-avaliação); nomeação do Coordenador	Reunião Geral de Professores
	GTAI	Constituição do GTAI	Convite
		Preparação da equipa para o exercício de funções	Pesquisa no site da IGE
		Recolha de informação	Recolha de dados quantitativos e seu tratamento estatístico
			Recolha de dados qualitativos: análise documental (actas, relatórios...) e realização de 8 entrevistas para auscultação das opiniões dos representantes da comunidade escolar
Novembro	Coordenador do GTAI	Divulgação dos objectivos do GTAI, a AEE e a auto-avaliação	Nota Informativa N.º1
Janeiro	GTAI	Divulgação do trabalho desenvolvido ao Concelho Geral e Conselho Pedagógico	Apresentação em PPT da informação a constar no Relatório da Auto-avaliação
		Concepção e elaboração do Relatório de auto-avaliação	Introdução 1. Contexto e caracterização geral da escola 2. O projecto Educativo 3. A organização e gestão da escola 4. Ligação à comunidade 5. Clima e ambiente educativos 6. Resultados 7. Considerações finais 8. Anexos
Março e Abril	GTAI	Divulgação do trabalho desenvolvido pelo GTAI ao Concelho Geral e Conselho Pedagógico	Relatórios intermédios (10 de Março e 16 de Abril)
		Divulgação dos resultados da AEE à escola	Correio
	Elementos do CP e CG e coord. do GTAI	Elaboração do contraditório	Reunião de consensos
	IGE	Publicitação dos resultados da AEE e do contraditório	No site da IGE
	Direcção Executiva	Publicitação dos resultados da AEE	No site e lugares estratégicos da escola
Maio e Junho	GTAI	Consulta aos departamentos para determinação das áreas prioritárias na elaboração do diagnóstico de escola	Caracterização da população escolar; Sucesso Educativo; Projecto Curricular de escolas; Educação para a Cidadania e Planeamento participado
		Divulgação de informação: "Oferta de cursos de ensino não regular" e Insucesso e abandono escolar"	Nota Informativa N.º 2 e N.º3
Julho	Direcção Executiva	Constituição de equipas de trabalho	Educação para a Cidadania; Currículos; Planeamento participado; Estatísticas anuais (resultados escolares e outros)
Setembro	GTAI	Elaboração de relatórios finais	- Auto-avaliação da escola - Auto-avaliação do funcionamento e trabalho produzido pelo GTAI

Quadro 4 - Síntese das acções descritas na I ETAPA – ANO LECTIVO 2008-2009

## II ETAPA – ANO LECTIVO 2009-2010

### 3. “FAÇA ACONTECER”

Iniciado o terceiro passo, o qual consistiu em clarificar: *“de que forma o futuro seria diferente do passado e de que forma era possível fazer desse futuro uma realidade”* (Kotter, 2009, p. 109), havia que seguir em frente.

Deste modo, o Director, no dia 31 de Agosto, substituiu o coordenador por um dos elementos que construíam a equipa. A nova coordenadora, numa conversa informal com a investigadora disse que:

*“No dia 31 de Agosto do ano passado, recebi um telefonema do Director, informando-me que eu seria a nova Coordenadora do GTAI. Tentei argumentar, sugerindo-lhe que escolhesse outra pessoa com mais experiência. Não cedeu. Disse que estava decidido e que eu escolhesse as pessoas com quem gostaria de trabalhar”*(Nota de campo de 3 de Julho de 2010).

O perfil da coordenadora foi o critério que levou o Director a “convidá-la” para o cargo, uma vez que era a única dos professores da escola com experiência em auditorias. Abona, ainda, a seu favor, o seu carácter negociador e empreendedor com que lida com as situações difíceis e/ou mais delicadas. Geradora de consensos, dá continuidade ao processo de auto-avaliação da escola, percorrendo os restantes cinco passos *do processo de mudança bem sucedida* de Kotter.

A 11 de Setembro, a coordenadora do GTAI apresentou uma proposta de constituição do GTAI e recursos necessários. O documento apresentado continha propostas, devidamente fundamentadas na legislação sobre a auto-avaliação de escolas.

- **“Argumento:** *de acordo com o artigo 3º, alínea e), do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, entre outros objectivos, o de sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo. Julgamos que este objectivo será mais facilmente alcançado se esta equipa for constituída por representantes de todos os sectores da comunidade educativa.*

- *Proposta 1: a equipa deverá ser constituída por dez elementos: 7 docentes (1 deles é a Coordenadora), 1 representante do pessoal não docente, 1 representante dos Pais e Encarregados de Educação e 1 representante dos alunos.*
- *Argumento: em 2008-09 iniciou-se o desenvolvimento de um conceito de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, levará à criação de termos de referência para maiores níveis de exigência das práticas organizativas, nomeadamente a pedagógica, e do trabalho de educação, ensino e aprendizagens (artigo 4º do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro); julgamos que esses termos apenas constituirão modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa, caso seja assegurada a integração na equipa de elementos com capacidade para efectuar a comunicação das boas e más práticas nas diversas áreas sob a focagem da avaliação interna, o que será fundamental para a consolidação de atitudes de permanente melhoria.*
- *Proposta 2: a equipa deverá integrar, pelo menos, dois docentes da equipa do ano lectivo 2008/2009, sendo um deles o coordenador dessa equipa.*
- *Proposta 3: idealmente, a equipa deverá integrar, pelo menos, um docente de cada departamento curricular.*
- *Argumentos: a auto-avaliação (de acordo com o artigo 6º do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro) tem carácter obrigatório e desenvolve-se em permanência; conta com o apoio da administração educativa e assenta em princípios que envolvam a colaboração de todos; para que essa colaboração seja bem sucedida a selecção dos elementos deve ser validada pela comunidade docente, através da sua participação em decisões a tomar pelo CG e o CP, competindo posteriormente ao Director a sua promulgação.*
- *Proposta 4: a selecção dos representantes dos Alunos, Pessoal não Docente e Pais e Encarregados de Educação deverá decorrer de critérios a definir pelo Conselho Geral e será implementada pelos membros deste Órgão.*
- *Proposta 5: a selecção dos elementos de cada departamento curricular deverá decorrer de critérios a definir pelo Conselho Pedagógico e será implementada pelos membros deste Órgão.*
- *Proposta 6: o sétimo docente será escolhido pela Coordenadora, em função das necessidades de representação dos docentes dos ensinos diurno e nocturno / Directores de Turma (do 3º Ciclo e do Secundário) / Coordenadores*

*Pedagógicos / responsáveis por projectos / docentes dos CEFs / dos Cursos Profissionais e dos EFAs.*

- **Proposta 7:** *todo este processo deverá ficar concluído até dia 30 de Setembro de 2009*” (Proposta da Coordenadora do GTAI).

Relativamente às condições de trabalho, foram consideradas necessárias:

1. Um espaço próprio para reunir que tivesse, de forma a rentabilizar o trabalho, as seguintes condições;
  - Pelo menos, um computador, ligado à internet e a uma impressora;
  - Um armário para arquivo de toda a documentação de consulta e produzida;
  - Materiais auxiliares tais como: furador, agraphador, *pen* com capacidade para pelo menos 2 GB; dossiês de arquivo azuis, separadores e micas para o arquivo de toda a documentação.
  - Conter mesas e cadeiras, em número suficiente.
2. Tempo atribuído a cada um dos docentes integrados na equipa: pelo menos, dois tempos de estabelecimento.

Arregaçadas as mangas não havia tempo a perder. Numa lógica de prestação de contas havia que apresentar o “Plano de Melhoria” à IGE até ao dia 15 de Setembro. No dia 9 desse mês, o Director informa a coordenadora do GTAI sobre a necessidade urgente de se proceder à elaboração do referido plano. Nos dois dias subsequentes, a Coordenadora em colaboração com o ex-coordenador do GTAI, elaboraram o Plano de Melhoria provisório, o qual foi posteriormente enviado ao Director da escola e ao Presidente do Conselho Geral.

Na data prevista e a fim de apresentar o PM da escola, a Coordenadora do GTAI e o Director da escola reuniram com a equipa da Avaliação Externa de Escolas.

A 21 de Setembro, de acordo com o procedimento sugerido pela equipa da IGE, foi apresentado o PM, como proposta, ao Conselho Pedagógico para que este se pronunciasse. Após integrados os seus contributos, o Director solicitou à Coordenadora do GTAI que elaborasse um guião de análise do PM e, a 24 de Setembro, reuniram-se



os Grupos Disciplinares para colaborarem, acrescentando sugestões e validar o referido plano de acção de melhoria. Na acta de um dos grupos disciplinares consta que:

*“O grupo disciplinar seguiu as orientações estipuladas no guião fornecido pelo Director e analisou exaustivamente a proposta para o plano de melhoria apresentada pelo grupo de trabalho da avaliação interna. Sugeriu as reformulações que constam em coluna acrescentada no ficheiro que foi disponibilizado. As reformulações ou acrescentos aparecem a letra vermelha para que sejam facilmente identificadas.*

*Os elementos do GTAI presentes consideraram como planos de acção prioritários/propostas prioritárias os seguintes:*

- (i) Constituição das equipas (GTAI, PEE, PAA, PCE);*
- (ii) Diagnóstico (PEE);*
- (iii) Definição de metas e objectivos mensuráveis.”*

Na sua versão final, o Plano de Melhoria refere-se que:

*“para a aferição de instrumentos e metodologias de ensino e a correspondente adopção de melhorias dos resultados escolares, o GTAI deve:*

- Disponibilizar a recolha, tratamento e análise de dados estatísticos;*
- Integrar outras solicitações apresentadas pelas estruturas;*
- Avaliar os apoios atribuídos;*
- Medir a eficácia e eficiência da Escola;*
- Comparar os resultados com outras escolas do Concelho.”*

Tinha sido concretizado o terceiro passo: estava criada a visão e a estratégia de mudança traçada no “Plano de Melhoria para 2009-2010”.

Durante o mês de Outubro, a Coordenadora do GTAI reuniu com:

- O Director da escola e o Presidente do Conselho Geral, acautelando a necessidade urgente de criar as equipas de trabalho para a construção dos instrumentos de autonomia da escola.

- Com as Coordenadoras de Directores de Turma do 3º Ciclo e Secundário e Coordenadoras dos Departamentos, alertando para as sugestões dadas pela comunidade, sugerindo a introdução de melhorias e lembrando a importância do balanço dessas melhorias.

### **Quarto Passo: “Comunicar para compreender e persuadir”**

No sentido de comunicar para compreender e persuadir, a 13 de Outubro é elaborado um documento em colaboração com os órgãos de Administração e Gestão da Escola, cumprindo o objectivo do quarto passo: “*certifique-se de que o máximo de pessoas possível compreende e aceita a visão e a estratégia de mudança*” (Kotter, 2009, p. 110):

#### ***1. Finalidades da Auto-avaliação nas Organizações Escolares***

*O processo de auto-avaliação necessita de ser entendido por todos, como um processo necessário para melhorar a qualidade dos seus processos e como última consequência, deverá verificar-se uma melhoria dos resultados escolares e diminuição do abandono escolar. A preocupação, durante a concretização deste processo, deverá ser a da utilização deste processo como estratégia de melhoria.*

*Do exposto resulta que o processo de auto-avaliação a desenvolver pelas escolas deverá conduzir à avaliação e aperfeiçoamento da eficácia dos seus processos. Por outras palavras, tem que conduzir a uma escola cada vez mais eficaz, ou seja, que consiga:*

- a) Um aperfeiçoamento contínuo através da avaliação da qualidade dos serviços que presta;*
- b) O desenvolvimento de acções que reforcem os seus pontos fortes e que superem os seus pontos fracos.*

*Dado que o processo de auto-avaliação visa a melhoria da escola, e envolve professores, alunos, pais e pessoal não docente, este processo deve ter a participação de todos os sectores da comunidade. Para tal, é necessário que estes actores sejam envolvidos em todas as fases do processo de auto-avaliação: fase de concepção, fase de observação, fase de tratamento de informação e fase operacional (site da página da escola)*

## ***2. Como implementar o processo de auto-avaliação***

*O processo de auto-avaliação deve ser implementado a dois níveis:*

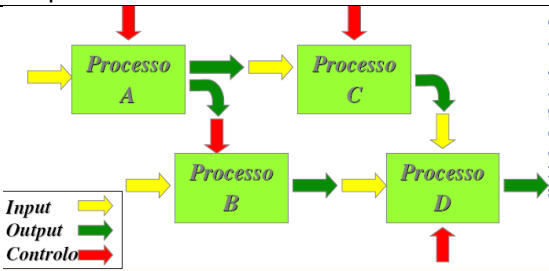
*1ª – A nível dos órgãos, estruturas e serviços*

*2ª – A nível dos processos escolares.*

*Para que o processo de auto-avaliação possa ser concretizado com sucesso, aconselha-se que cada nível organizacional e serviços se orientem pelo ciclo de Deming (PDCA). Este ciclo traduz a necessidade de ocorrerem 4 fases: Planeamento (P), Execução (D); Verificação (C) e Acção” (site da página da Escola)”(GTAI).*

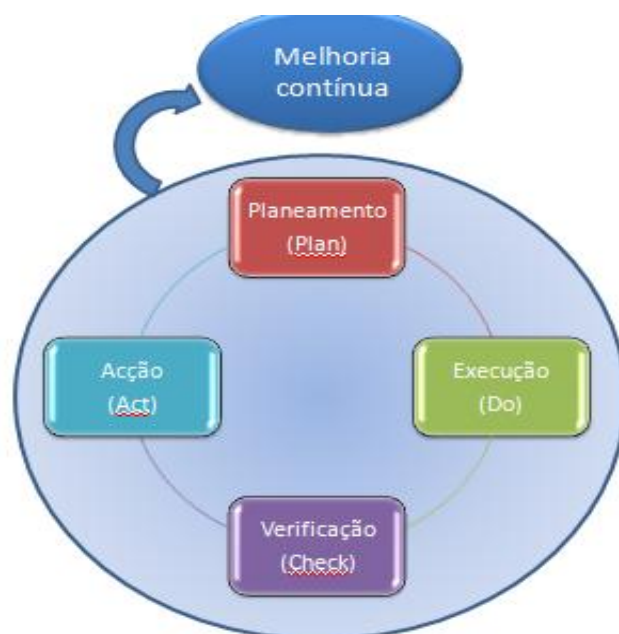
Pelo exposto, os esforços de sensibilização da comunidade escolar para a importância do processo de auto-avaliação, assim como garantir o seu envolvimento, eram uma preocupação constante do GTAI. Era necessário que o esforço não se esgotasse, assim como a pressão não desaparecesse. Para esse efeito a Coordenadora encetou uma pesquisa exaustiva, da qual resultou a elaboração de esquemas conceptuais que, na ausência de um modelo teórico ou prático, adaptado à realidade da escola, pudessem servir de instrumento fiável à implementação e avaliação das acções de melhoria a realizar.

A Coordenadora garantiu a sua divulgação cuja informação foi apresentada de forma lógica e inteligível, de modo a alterar o pensamento da classe docente, uma vez que a mudança de pensamento origina a mudança de comportamento. Este deve ser o propósito quanto se deseja melhorar as práticas de uma escola de forma a tornar-se parte da sua cultura. *“Mais depressa as pessoas se mudam a si próprias e aos outros com base em experiências partilhadas e quando envolvidas do que com base em dados e estatísticas”* (Kotter, 2009, p. 117).

1ª Etapa	- Identificar os processos necessários que englobem todas as actividades que ocorrem na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar e dar nome aos processos;</li> <li>- Definir as entradas e as saídas para cada processo;</li> <li>- Definir os destinatários de cada processo e os seus requisitos;</li> <li>- Definir as responsabilidades e autoridades em cada processo.</li> </ul>
2ª Etapa	- Compreender as interações dos processos	
3ª Etapa	- Determinar os critérios e métodos requeridos para assegurar e efectivo controlo dos processos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificar as características das saídas;</li> <li>- Especificar os métodos para a medição, monitorização e análise do desempenho dos processos (incluindo a identificação das fases críticas);</li> <li>- Definir considerações de melhoria e optimização (custo, tempo, desperdício, etc);</li> <li>- Definir a informação a recolher e os métodos de recolha;</li> <li>- Definir os objectivos por processo.</li> </ul>
4ª Etapa	- Assegurar a disponibilidade de recursos e de informação necessária para suportar a operação e monitorização dos processos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alocar os recursos a cada processo;</li> <li>- Estabelecer os canais de comunicação;</li> <li>- Providenciar a informação de partida (entradas);</li> <li>- Recolher dados;</li> <li>- Gerar (guardar registos).</li> </ul>
5ª Etapa	- Medir, monitorizar e analisar os processos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a informação recolhida (implementação de técnicas estatísticas);</li> <li>- Avaliar o cumprimento de objectivos.</li> </ul>
6ª Etapa	- Implementar as acções necessárias para atingir os resultados planeados e a melhoria contínua dos processos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar planos de melhoria;</li> <li>- Avaliar a eficácia das acções tomadas.</li> </ul>

**Quadro 5 – Conceptualização das etapas do processo de auto-avaliação**

Para que a auto-avaliação ao nível dos órgãos, estruturas intermédias e serviços permitisse conduzir a um reforço dos seus pontos fortes e à superação dos pontos fracos, foi utilizado para cada nível organizacional o ciclo de Deming (PDCA). Este ciclo traduz a necessidade de ocorrerem 4 fases: Planeamento (P), Execução (D); Verificação (C) e Acção.



**Ilustração 14 – Ciclo de Deming – PDCA (GTAI)**

Fases do Ciclo de Gestão	CrITÉRIOS
Planeamento (Plan)	- Identificar problemas, idealizar soluções, estabelecer objectivos e metas e delinear planos de acção;
Execução (Do)	- Realizar e executar as actividades de acordo com o plano de acção. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar o plano de actuação;</li> <li>• Motivar os colaboradores para a sua realização;</li> <li>• Concretizar o plano;</li> <li>• Acompanhar a concretização do plano;</li> <li>• Coordenar o plano.</li> </ul>
Verificação (Check)	- Monitorizar e avaliar periodicamente os resultados; - Avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planeado, com os objectivos que se pretende atingir; - Realizar relatórios de auto-avaliação, com sugestões/recomendações de medidas necessárias para corrigir os desvios.
Acção (Act)	- Agir de acordo com o resultante do processo de auto-avaliação (ver relatórios, plano de melhoria); - Elaborar novos planos de acção de forma a contribuir para a melhoria contínua da organização.

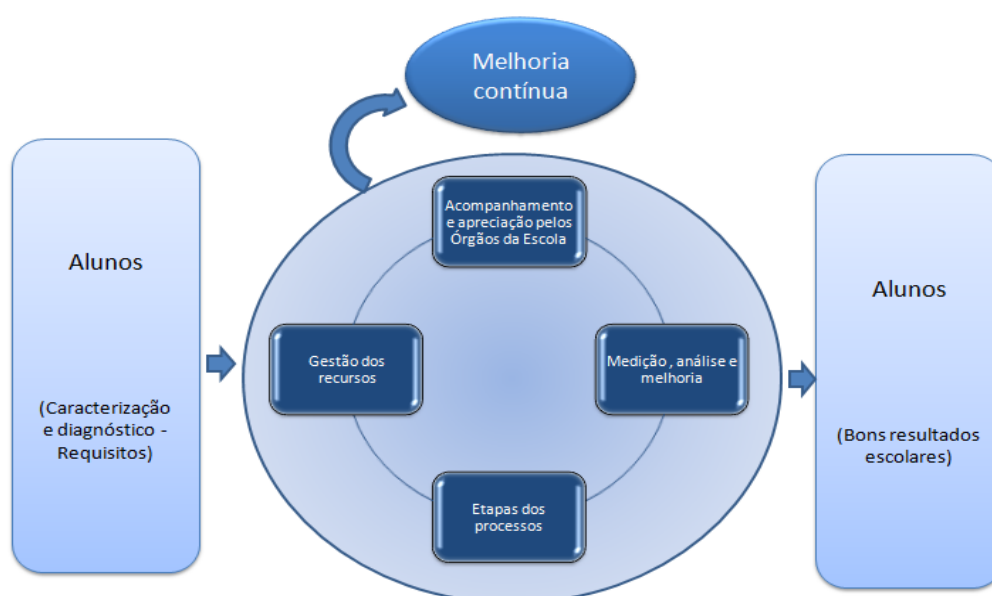
**Ilustração 15 – Descrição das etapas do ciclo de Deming (GTAI)**

A auto-avaliação a nível dos processos adoptou a *NP EN ISO 9001:2008*, a qual considera que “*um processo é uma actividade ou conjunto de actividades, utilizando recursos e gerida de forma a permitir a transformação de entradas em saídas*”.

A utilização desta abordagem exigia que a escola se organizasse de forma a:





- Definir os processos necessários para que as metas definidas fossem alcançadas;
- Determinar a sequência e interacção desses processos (é necessário que os processos sejam materializados por procedimentos, em que são descritas as etapas, os responsáveis e a calendarização, os mecanismos de monitorização e avaliação);
- Determinar critérios e métodos necessários para assegurar que tanto a operação como o controlo desses processos sejam eficazes;
- Assegurar a disponibilidade de recursos e de informação necessários para suportar a operação e a monitorização dos processos;
- Monitorizar, medir e analisar os processos;
- Implementar acções necessárias para atingir os resultados planeados e a melhoria contínua destes processos.

Esta abordagem dos processos a partir da NORMA ISO 2008 enquadra-se num Modelo de Sistema de Gestão da Qualidade baseado em processos, o qual, adaptado à escola, entendida como uma organização, apresenta-se esquematizado da seguinte forma:



**Ilustração 16 - Modelo de Sistema de Gestão da Qualidade (GTAI)**

Numa lógica de contínua melhoria, são elencados os critérios correspondentes a cada etapa do processo.

Princípio	Crítérios
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar a situação actual;</li> <li>- Prever cenários futuros;</li> <li>- Considerar várias alternativas de actuação;</li> <li>- Avaliar as vantagens e os inconvenientes de cada alternativa;</li> <li>- Decidir qual a alternativa a implementar;</li> <li>- Estabelecer objectivos, metas e planos de acção.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupar as actividades;</li> <li>- Definir responsabilidades;</li> <li>- Estabelecer mecanismos de coordenação;</li> <li>- Definir mecanismos de controlo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar o plano de actuação;</li> <li>- Motivar os colaboradores para a realização;</li> <li>- Acompanhar a concretização do plano;</li> <li>- Coordenar o plano.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medição dos resultados obtidos;</li> <li>- Comparação dos resultados com o planeado;</li> <li>- Avaliação dos desvios;</li> <li>- Identificação das medidas para corrigir os desvios;</li> <li>- Identificação das medidas para ajustar as acções futuras.</li> </ul>

**Ilustração 17 - Princípios e critérios gerais da gestão escolar (GTAI)**

Dando continuidade ao “quarto passo” em que se comunica para persuadir, a 19 de Outubro é elaborado um documento para as chefias intermédias e de topo, baseado no livro da autoria de Maria do Carmo Clímaco, “*Avaliação de Sistemas em Educação*”, onde se chama a atenção para a necessidade dos actores se apropriarem dos processos e

se identificarem com os objectivos e prioridades de melhoria, condição, *sine qua non*, para a auto-avaliação se instituir como estratégia de melhoria da escola:

*“Existe, portanto, a necessidade de haver uma espécie de acordo e compromisso e envolvimento no processo de auto-avaliação desde o início, para que sintam o processo como seu, compreendendo as suas finalidades, participem na discussão dos resultados e se comprometam com as prioridades de acção decorrentes da acção que foi feita”(GTAI).*

No mesmo documento é referido que, no âmbito da auto-avaliação as escolas, estas devem:

- *Utilizar a auto-avaliação no planeamento e no seu desenvolvimento estratégico;*
- *Clarificar a sua finalidade e criar condições para a sua realização;*
- *Assegurar que todos os membros participantes tenham acesso à formação e ao apoio necessários para poderem participar no processo da auto-avaliação;*
- *Utilizar a auto-avaliação como modo de olhar de forma crítica e construtiva a escola;*
- *Aceitar e valorizar as experiências e modos de ver de todos os membros internos e externos à escola, com relevância, para conduzir à melhoria dos processos de avaliação;*
- *Procurar possibilidades de trabalhar em parceria com membros de outras escolas de modo a aprender uns com os outros;*
- *Reconhecer que as escolas precisam de dar, de forma transparente, informação sobre a qualidade das suas ofertas educativas;*
- *Divulgar aos resultados das avaliações a todos os interessados.*

*(...) Temos de partir de dois pressupostos:*

*Para alcançar as metas pretendidas, é necessário que todos os grupos (actores) se sintam parte de uma comunidade educativa e se sintam felizes e recompensados com o papel que lhes cabe. A satisfação é um elemento chave para que todos sejam participantes activos na vida da escola.*



*O desenvolvimento da cultura de auto-avaliação depende grandemente das chefias intermédias e de topo, na medida em que é sua função enquadrar os grupos e ajudá-los a procurar o seu aperfeiçoamento contínuo, aproximando-se cada vez mais do que é excelência”(GTAI).*

A 10 de Novembro, a coordenadora reuniu com três docentes do Conselho Geral, Coordenadoras de Departamento e elementos do Conselho Pedagógico a fim de acelerar o processo de auto-avaliação e facilitar a sua elaboração.

A 23 de Dezembro ficou concluído o documento “ORGANIZADOR DOS PROCESSOS”, baseado em bibliografia relacionada com gestão das organizações e em documentos produzidos no ano transacto pelo GTAI. Foram efectuadas as devidas adaptações para se enquadrar no contexto escolar.

Na sua nota introdutória, realça-se a necessidade de se verificar o acompanhamento da realização dos planos elaborados e correcção/reformulação atempada dos desvios que fossem diagnosticados. Considerou-se que a melhor forma de efectuar esse acompanhamento, com consequente tomada de decisão para possíveis reformulações, seria através de:

- Coordenação de processos, a qual consiste no acompanhamento das acções, avaliando-se o seu progresso e introduzindo-se as alterações adequadas;
- Comparação de resultados com objectivos delineados determinando os desvios verificados em relação ao plano;
- Correcção de desvios através da tomada de medidas correctivas que reponham o nível previsto dos resultados ou minimizem os desvios.

A metodologia da definição de processos obedeceu a 7 etapas e, posteriormente, à descrição de cada processo (procedimentos), contemplando os seguintes itens:

- *“Identificação do processo;*
- *Relações com outros processos (Interacções);*
- *Objectivo do processo;*
- *Fluxograma do processo (onde é efectuada a descrição do processo, fazendo referência às entradas e às saídas, os responsáveis e participantes, o momento em que cada etapa deve ser concretizada e os recursos materiais necessários);*

- *Definição dos critérios e métodos de controlo, para que sejam detectados eventuais desvios;*
- *Execução da Medição, Monitorização e Análise.*”(GTAI)

A equipa de trabalho da avaliação interna identificou os processos na organização escolar, os quais, dada a extensão do documento, são aqui referidos em forma de tópicos:

#### A. Instrumentos de autonomia e/ou de gestão estratégica

A.1 Elaboração/actualização/revisão e acompanhamento do Projecto Educativo

A.2 Elaboração/actualização/revisão e acompanhamento do RI

A.3 Elaboração/actualização/revisão e acompanhamento do PCE

A.4 Elaboração/actualização/revisão e acompanhamento do PAA (...)

A.5. Auto-avaliação – Trata-se dum processo autónomo, utilizado para aferição e reajustamento de políticas e estratégias. Recolha, tratamento e análise dos resultados escolares (Estabelecimento de orientações e responsabilidades para recolha, controlo, verificação, aprovação, ... dos resultados escolares.)

B. Processos de gestão pedagógica – PCE

C. Gestão do pessoal docente e não docente

D. Reforço da relação escola/comunidade (Parcerias)

E. Gestão de áreas e actividades de suporte

F. Comunicação, participação e consulta.

No referido documento, as interações entre processos encontram-se esquematizadas da seguinte forma:

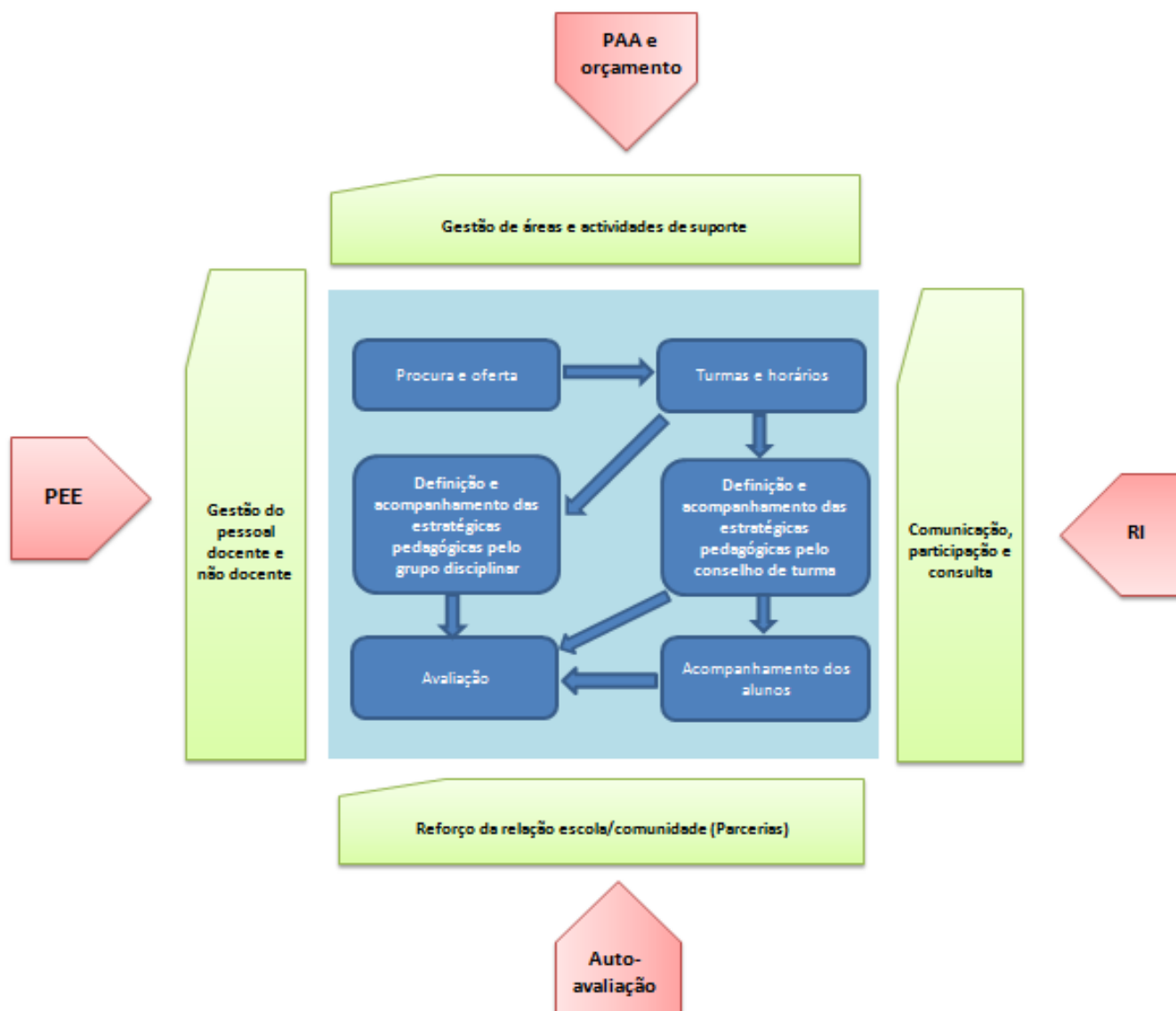


Ilustração 18 - Interação entre processos (GTAI)

### ***Quinto Passo: “Dar a outros o poder de agir”***

Urgia dar o “quinto passo”, cujo propósito consiste em remover “*tantas barreiras quanto possível de modo a que aqueles que quiserem fazer da visão uma realidade o possam fazer*” (Kotter, 2009, p. 110) e, para esse efeito, havia que “*dar aos outros o poder para agir*”: O GTAI apresentou um plano de trabalho, como proposta de articulação entre os grupos de trabalho do PEE, PCE, PAA e GTAI, assim como uma proposta de orientação para os grupos de trabalho do Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola, com a identificação das etapas e a sua calendarização.

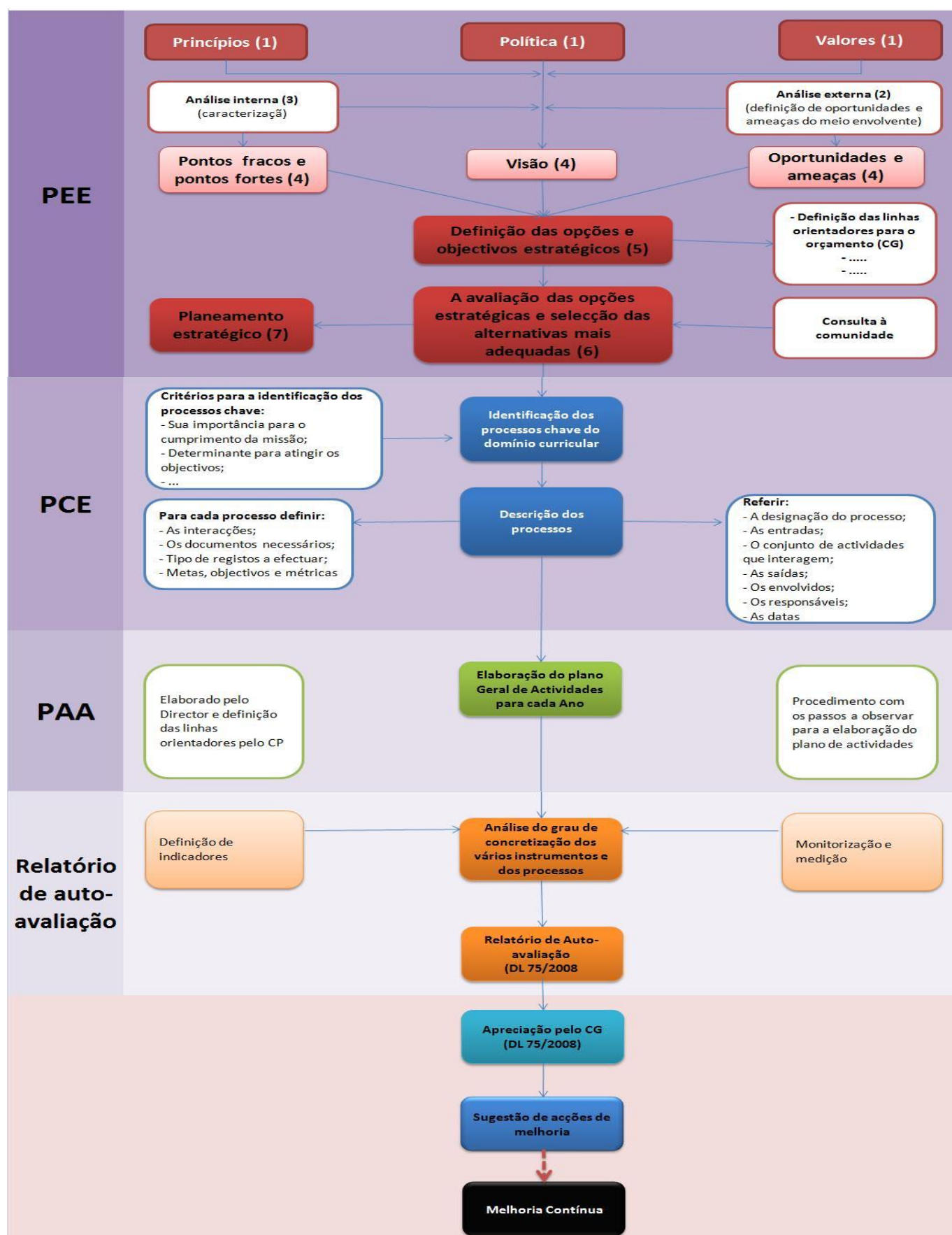


Ilustração 19 - Proposta de articulação entre os grupos de trabalho do PEE, PCE, PAA e GTAI (GTAI)

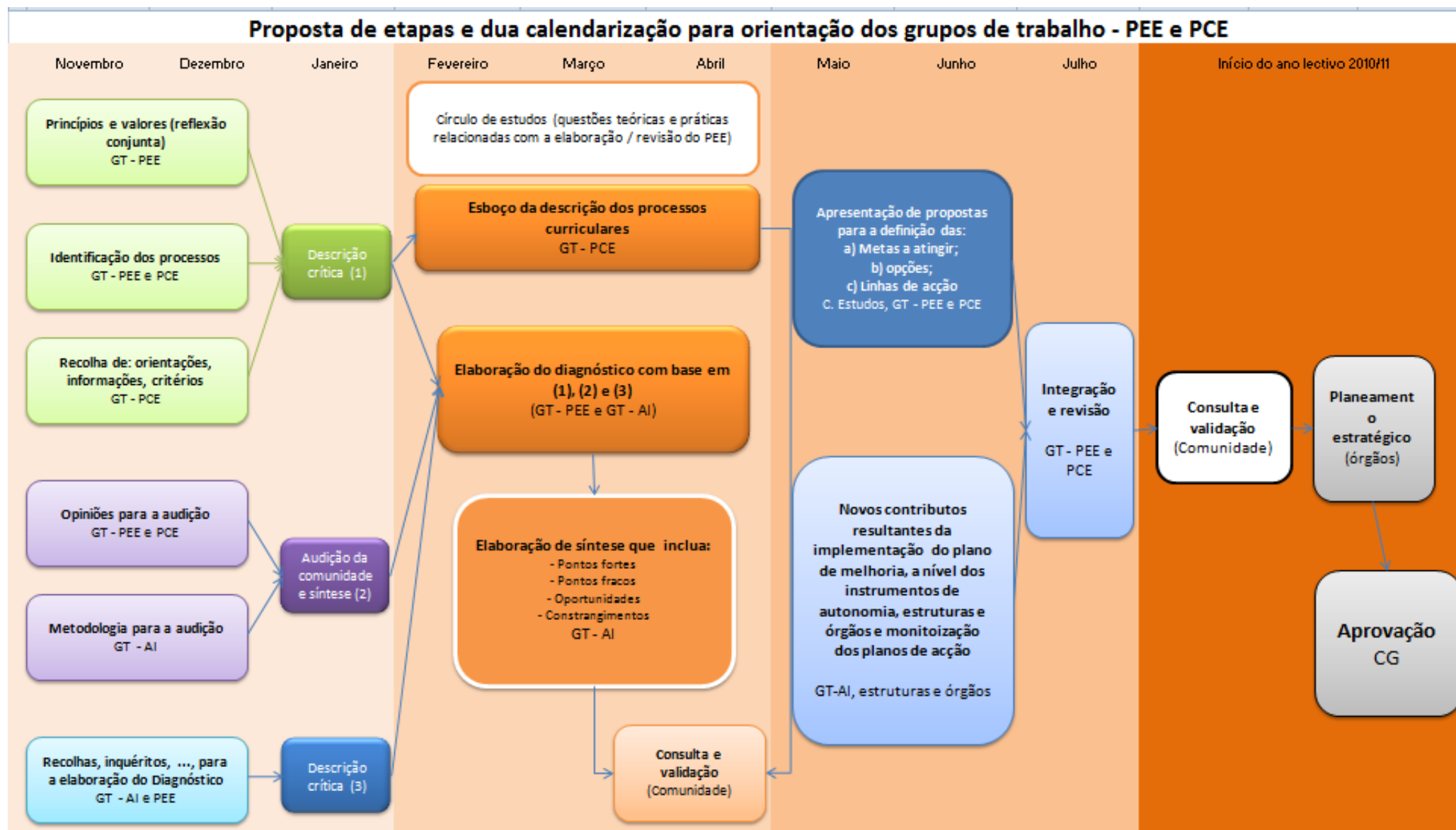


Ilustração 20 – Proposta do GTAI

A auto-avaliação estava no bom caminho. Os diversos grupos de trabalho, articulavam-se entre si e interagindo com o GTAI, desenvolviam um importantíssimo trabalho, constituindo um contributo sem precedentes para a auto-avaliação da escola:

- Definição das grandes linhas de acção do Projecto Educativo da Escola para a sua construção no ano seguinte;
- Construção do Projecto Curricular de Escola;
- Revisão do Regulamento Interno da Escola;
- Elaboração do Plano Anual de Actividades.

A 6 de Novembro, o GTAI elabora uma proposta de estrutura do Plano Anual de Actividades e de calendário para 2009/10.

### ***Sexto Passo: “Proporcionar vitórias a curto prazo”***

Este passo, que se resume a criar *“alguns sucessos visíveis e inequívocos o mais rapidamente possível”* (Kotter, 2009, p. 110), estava iniciado. Os sucessos estavam à vista.

As condições de trabalho do GTAI tinham sido melhoradas com a atribuição duma sala de trabalho com computador e armários para arquivo da documentação e trabalho realizado.

No dia 27 de Novembro reuniram vários elementos das equipas de trabalho do PCE, PEE, PAA, Direcção Executiva e o GTAI para começar a trabalhar no diagnóstico de Escola, no sentido de delinear estratégias para a construção e/ou revisão dos instrumentos de autonomia da escola.

Esse trabalho foi desenvolvido ao longo do ano em articulação com o Diagnóstico da Escola, o qual sendo um dos objectivos do plano de trabalho do GTAI, era imprescindível para a futura elaboração do Projecto Educativo de 2010-14.

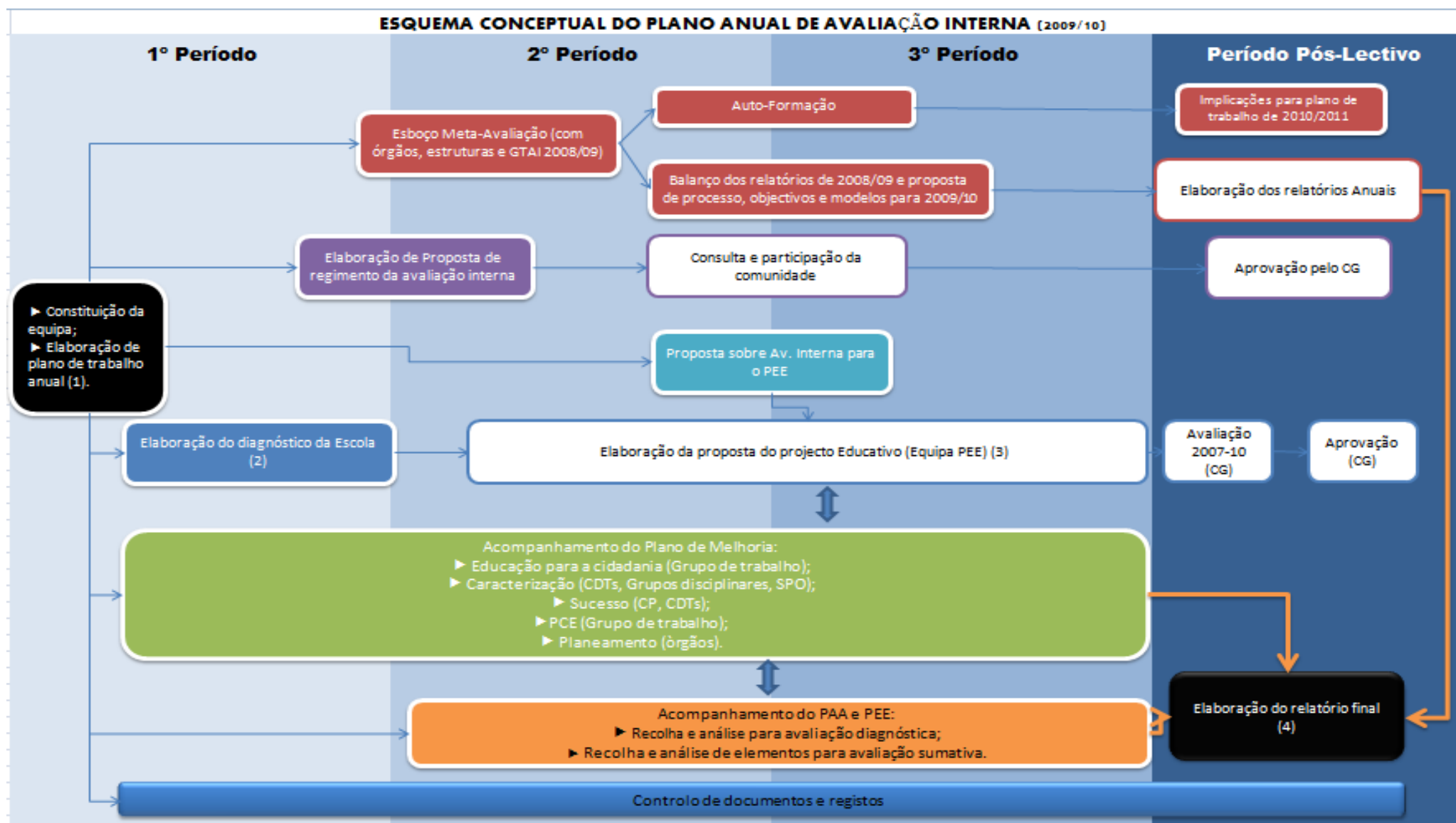


Ilustração 21 – Plano Anual da Avaliação Interna 2009-2010 (GTAI)

A auto-avaliação passou a ser compreendida e aceite pelo corpo docente como um instrumento que,

*“a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.” (artigo 4.º da Lei 31/2002);*

Para o efeito, foi delineada, pelo GTAI, uma estrutura de diagnóstico que possibilitasse a obtenção dos pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos necessários para:

- Avaliação do grau de concretização do PEE de 2007-2010.
- A revisão do projecto Educativo;
- O desenvolvimento de planos de acção anuais com vista a reforçar os pontos fortes e minimizar os pontos fracos;
- A obtenção da situação de referência para apoiar o acompanhamento e monitorização dos planos de melhoria.

O diagnóstico realizado pelo GTAI, foi estruturado em 11 ficheiros:

- Ficheiro 1 - Contexto físico e social;
- Ficheiro 2 - História da escola;
- Ficheiro 3 - Procura e oferta escolar;
- Ficheiro 4 - Caracterização de alunos e encarregados de educação;
- Ficheiro 5 - Caracterização do pessoal docente e não docente;
- Ficheiro 6 - Caracterização das instalações, equipamentos, segurança e serviços;
- Ficheiro 7 - Instrumentos de autonomia: Avaliação do grau de concretização do PEE e Plano de melhoria (inclui a avaliação do grau de coerência entre os vários instrumentos de autonomia);
- Ficheiro 8 - Caracterização das parcerias internas e parcerias externas;
- Ficheiro 9 - Resultados escolares;
- Ficheiro 10 – Processo de ensino e aprendizagem;
- Ficheiro 11 - Coordenação e participação.



Em Junho de 2010, o Conselho Geral aprovou um documento para avaliação do Projecto Educativo de Escola de 2007-2010 que definia o que devia ser avaliado, os critérios, os instrumentos e a metodologia a utilizar nessa avaliação. No âmbito do primeiro objectivo do Projecto Educativo de Escola, “Promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar dos alunos”, o GTAI, nos relatórios finais de 2009-10, fez constar recomendações das quais destacamos as seguintes:

No que diz respeito à melhoria ao sucesso, entendido como resultados escolares sugeriu-se a:

*“- Rentabilização das potencialidades duma sala de estudo, criando novas dinâmicas e fazendo dela um espaço atractivo onde os alunos de forma autónoma sintam que podem encontrar apoio ao estudo, através de reforço dos recursos materiais (espaço, materiais pedagógicos, didácticos) e humanos (ocupação permanente).*

*- Candidatura ao Plano da Matemática II.*

*- Atribuição dos apoios no início do ano lectivo aos alunos a quem foram diagnosticadas dificuldades, nos últimos conselhos de turma.*

*- Criação de círculos de estudos / oficinas de formação com vista ao desenvolvimento de metodologias, programação de estratégias e construção de materiais em função das características dos alunos.*

*- Optimização dos procedimentos ao nível dos Conselhos de Turma, conjugando esforços e criando dinâmicas, relativamente à melhoria do sucesso;*

*- Desenvolvimento de acções com vista à mudança da postura/atitude dos alunos e Encarregados de Educação, comprometendo-os com o processo ensino-aprendizagem, responsabilizando o seu educando para que cumpra as regras de comportamento, assiduidade, pontualidade e cumprimento do seu dever de estudo.*

*- Conjugação de esforços entre alunos, pais, técnicos, professores e os órgãos de gestão –*

*- Formação contínua a nível da pedagogia diferenciada.*

*- Apoio aos alunos do Ensino Recorrente Nocturno que frequentam a escola em regime Não Presencial.*

*- Criar um dossier pedagógico em suporte digital (a integrar, eventualmente, no site do Centro de Recursos da Escola.*

*- Elaborar materiais específicos, de acordo com as características particulares de alguns alunos que apresentem um desenvolvimento superior das competências e uma maior apetência pela escola”(Relatório Final do GTAI, Setembro).*

Relativamente à prevenção do abandono escolar sugeriu-se:

- Inventariar as razões desse abandono a nível dos Cursos das Novas Oportunidades (CEF, Cursos Profissionais e EFA).
- Fazer um correcto encaminhamento dos alunos tendo em conta a sua orientação vocacional, na transição do básico para o secundário.
- Diversificar mais a oferta educativa.

Procede-se à organização das principais acções desenvolvidas pelo GTAI ao longo do ano lectivo, no seguinte quadro:

Quando?	Quem?	O Quê? (Acção)	Como? (Meios e Recursos)
Agosto	Director	Nomeação da nova Coordenadora do GTAI	Telefonema
Setembro	Coord. GTAI	Definição de critérios para a constituição do GTAI e recursos necessários	Proposta apresentada ao Director
	2 Coord. GTAI	Elaboração e apresentação do PM à IGE	Com base nos pontos fracos e fortes, constrangimentos e oportunidades de melhoria do Relatório de auto-avaliação e Relatório da equipa de AEE e contributos dos grupos disciplinares
	Director	PM apresentado como proposta ao CP	
	Grupos disciplinares	Validação do PM pelos Departamentos Curriculares	
Outubro		Constituição do GTAI	Integração de 1 docente de cada departamento curricular e colaboração de elementos da comunidade escolar
	GTAI	Conceptualização do Plano Anual da Avaliação Interna	Organograma
	Órgãos e Coord. do GTAI	Elaboração de um documento de divulgação/sensibilização	Divulgação no site da página da escola das finalidades da auto-avaliação e do modo de concretização da implementação do processo
Novembro	Coordenadora do GTAI	Apresentação e explicação de esquemas conceptuais: ciclo de Deming, Norma ISO 2008, Princípios e critérios de avaliação gerais da gestão escolar	Reunião com os Coordenadores de Departamento e elementos do Concelho Geral e Conselho Pedagógico para agilização do processo de implementação da auto-avaliação
	GTAI	Identificação dos processos a avaliar	Instrumentos de autonomia e de gestão estratégica (PEE, RI, PCE, PAA e Auto-avaliação da escola); Processos de gestão pedagógica – PCE; Gestão do pessoal docente e não docente; Reforço da relação escola/comunidade (Parcerias); Gestão de áreas e actividades de suporte; Comunicação, participação e consulta
	Equipas de trabalho D.E. e GTAI	Definição de estratégias para a construção e/revisão dos instrumentos de autonomia da escola	Articulação das equipas de trabalho do PEE, PCE, PAA, Direcção Executiva e GTAI
	GTAI	Estruturação do diagnóstico da escola (11 Ficheiros)	Contexto físico e social; História da escola; Procura e oferta escolar; Caracterização de alunos e encarregados de educação; Caracterização do pessoal docente e não docente; Caracterização das instalações, equipamentos, segurança e serviços; Instrumentos de autonomia: Avaliação do grau de concretização do PEE e Plano de melhoria; Caracterização das parcerias internas e parcerias externas; Resultados escolares; Processo de ensino e aprendizagem; Coordenação e participação.
	Coordenadora do GTAI	Distribuição de tarefas	Recolha de dados para cada ficheiro do diagnóstico (a realizar ao longo do ano lectivo)
Dezembro	GTAI	Definição da metodologia da avaliação de processos	Identificação do processo; Relações com outros processos (Interacções); Objectivo do processo; Fluxograma do processo (descrição do processo: entradas e saídas, responsáveis e participantes, calendarização e recursos materiais); Definição dos critérios e métodos de controlo para detecção de desvios; Execução da Medição, Monitorização e Análise.”
Junho	GTAI	Avaliação do PEE	Segundo o Plano de Avaliação do PEE (elaborado em CP e aprovado em CG)
Setembro		Elaboração do Relatório Final do GTAI	

**Quadro 6 - Síntese das acções descritas na II ETAPA – ANO LECTIVO 2009-2010**

### III ETAPA – ANO LECTIVO 2010-2011

#### ***Sétimo Passo: “Não abrande”***

Durante este ano lectivo deu-se o sétimo passo: *“insista de forma intensa e rápida após os primeiros sucessos. Seja implacável ao iniciar as sucessivas mudanças até que a visão se torne uma realidade”* (Kotter, 2009, p. 110). Havia que prosseguir, e com esse propósito o trabalho desenvolvido pelo GTAI teve como objectivos:

- Concluir o diagnóstico de escola;
- Trabalhar em parceria com os grupos de trabalho do PEE, do PCE e Educação para a Cidadania com vista a implementar estratégias de operacionalização do PM, a integrar no PEE 2011-12.

A equipa foi reformulada e alargada a elementos integrados noutros grupos de trabalho, nomeadamente da Educação para a Cidadania e do Projecto Educativo de Escola. Foi traçado um plano de acção que incluía os responsáveis pela concretização dessas acções, a sua calendarização para prossecução dos objectivos definidos.

Para alcançar o primeiro objectivo, conclusão da construção do diagnóstico da escola para apoio e integração no PEE, foi necessário dar continuidade ao trabalho realizado no ano anterior e alargá-lo a outros campos:

1. Recolha e análise de dados qualitativos (relatórios finais, actas, ...);
2. Recolha e tratamento de dados quantitativos, elaborando estatísticas sobre:
  - Resultados escolares;
  - Situação profissional dos Pais e Encarregados de Educação;
  - Habilitações literárias dos pais e Encarregados de Educação;
  - Acção Social Escolar;
  - Escola que os alunos novos frequentaram no ano anterior;
  - País de origem dos alunos;
  - Outros.
3. Elaboração do Site da Avaliação Interna, para operacionalizar a aplicação dos inquéritos à comunidade e alojar os documentos, considerados relevantes em todo

este processo. O site da auto-avaliação da escola encontra-se estruturado da seguinte forma:

- 1. Fundamentação
- 2. Equipa
- 3. Documentação
  - 3.1 Avaliação do Projecto Educativo 2007-2010
  - Avaliação Interna
  - Avaliação Docentes
  - Avaliação Externa
  - Diagnóstico de escola 2009-11
  - Legislação aplicável
  - PAA
  - PISA
  - Plano Melhoria 2009 10
- 4. Inquéritos satisfação
  - Inquérito alunos
  - Inquérito Docentes
  - Inquérito Pais e EE
  - Inquérito PND
- 5. Questionários estilos e metodologias de aprendizagem
  - Questionário estilos de aprendizagem
  - Questionário estratégias e métodos de estudo
- 6. Caracterização do meio escolar interno e externo
  - História da Escola
  - Potencialidades do meio envolvente
- 7. Literatura Aconselhada
- 8. Consulta à Comunidade
- Sugestões de melhoria
- Mapa do site

A criação desta página teve como propósito funcionar como um "local" onde cada elemento da comunidade educativa pudesse deixar as suas sugestões e efectuar os seus desabafos. Para o efeito foi criado um Blogue dado tratar-se duma ferramenta que, no entender da equipa:

- Facilita a partilha;
  - Permite a discussão em torno dum aspecto/tema;
  - Pode ser utilizada como diário, ideal para quem o pretender, possa divulgar as suas reflexões.
4. Aplicação de questionários de satisfação a Aluno, Pais e Encarregados de Educação, Pessoal Não Docente e Pessoal Docente.
5. Elaboração de relatórios com a apresentação dos resultados, resultantes da aplicação dos questionários sobre o grau de satisfação da comunidade educativa.

6. Elaboração e aplicação de questionários para averiguar os estilos de aprendizagem e o planeamento, organização e autonomia no estudo dos alunos.
7. Elaboração do relatório com os resultados dos questionários para averiguar os estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e o planeamento, organização e autonomia no estudo dos nossos alunos.
8. Outros questionários para obtenção de dados específicos.

Dado o enorme volume de trabalho implícito na construção de cada um dos ficheiros decidiu-se nomear um ou dois administradores para cada um deles, conferindo-lhe autonomia na gestão do tempo e na mobilização dos recursos considerados necessários. Aos 11 ficheiros correspondiam os seguintes domínios:

<b>Ficheiro 01</b>	Caracterização do Contexto Físico e Social
<b>Ficheiro 02</b>	História da Escola
<b>Ficheiro 03</b>	Caracterização da Procura e da Oferta
<b>Ficheiro 04</b>	Caracterização dos Alunos, Pais e Encarregados de Educação
<b>Ficheiro 05</b>	Caracterização dos Corpos Docente e Não Docente
<b>Ficheiro 06</b>	Descrição das Instalações, dos Equipamentos, da Segurança e dos Serviços
<b>Ficheiro 07</b>	Instrumentos de Autonomia
<b>Ficheiro 08</b>	Descrição das parcerias (EEs, Autarquias, Empresas e Instituições)
<b>Ficheiro 09</b>	Descrição dos Resultados Escolares
<b>Ficheiro 10</b>	Dinâmicas de Escola no domínio Educativo e Pedagógico
<b>Ficheiro 11</b>	Gestão e Organização Escolar
<b>Ficheiro Síntese</b>	Análise global (pontos fortes, fracos, oportunidades e constrangimentos)

**Quadro 7 – Ficheiros (adaptado do documento “Diagnóstico de Escola”)**

O primeiro objectivo tinha sido cumprido:

- As acções previstas deram-se por concluídas no final do ano lectivo, uma vez que o diagnóstico realizado integrou o PEE de 2011-2014.
- A 8 de Abril foi concretizada a análise SWOT, fundamentada no diagnóstico efectuado nos dois últimos anos lectivos.

Para a concretização do segundo objectivo, foi crucial a articulação estabelecida entre a equipa e os vários grupos de trabalho, os quais colaboraram em vários momentos, a saber:

- GT- PEE a nível da elaboração e aplicação dos inquéritos de satisfação;
- GT-PCE e SPO a nível da elaboração dos inquéritos: estilos, estratégias de aprendizagem e planeamento e organização do estudo;
- Coordenadoras dos Directores de Turma para a aplicação dos questionários aos alunos;
- Associação de Pais Encarregados de Educação, a nível da colaboração dada quando solicitados.

A par da contribuição referida, há a acrescentar todo o apoio prestado pela Direcção, Serviços administrativos, Grupos disciplinares, Directores de Turma e outros professores.

Foi elaborado um plano dos principais processos inerentes aos instrumentos de autonomia com a calendarização das acções a realizar.

Em Janeiro, a coordenadora reuniu com o Director, Coordenadoras dos Departamentos e CDT's com o objectivo de alertar para a importância de ser efectuado um balanço dos resultados escolares obtidos no primeiro período a dois níveis:

1. Em sede de grupo curricular

- Analisar os resultados escolares por ano e averiguando quais as turmas com maior sucesso ou insucesso nas disciplinas do grupo curricular;
- Diagnosticar as causas de sucesso e de insucesso em cada ano;

- Reflectir sobre as estratégias implementadas no primeiro período que não funcionaram nas turmas;
- Propor estratégias para melhoria dos resultados escolares.

## 2. Em sede de Conselho de Turma

- Analisar os resultados escolares da turma e averiguar quais os alunos com mais dificuldades e com mais sucesso;
- Diagnosticar causas do insucesso;
- Definir estratégias de melhoria conjuntas.

A 17 de Maio foi aprovado o Plano de Intervenção 2011-2012, no âmbito do Programa Educação 2015.

Em Dezembro, com base na análise dos diplomas legais, o GTAI elaborou, um relatório intermédio onde resumia as acções em curso. Estas acções tinham como objectivos:

- Servir de apoio às opções a constar no novo PEE;
- Criar uma estrutura base que pudesse ser actualizada e melhorada de ano para ano e que permitisse oferecer uma visão clara e rigorosa da evolução dos processos, estruturas e serviços desta organização.



Artigo 6º da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro	Decreto-Lei, nº 75/2008, de 22 de Abril	Acções em curso	Descrição do ponto de situação	Documentos de suporte
<u>Grau de concretização do projecto educativo</u> e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas	- Identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo	- <b>Avaliação do grau de concretização do Projecto Educativo</b> com base no documento aprovado pelo Conselho Geral no ano lectivo anterior.	Cap. 2	- Projecto Educativo 2007-10 - RI - Pareceres de professores que estiveram envolvidos na elaboração de Projectos educativos anteriores; - Resultados escolares - Parcerias - Plano anual de actividades e relatório do plano anual de actividades
	- A avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada	- <b>Avaliação do Plano de Melhoria 2009-2010.</b>	Cap. 3	- Projecto Educativo 2007-10 - Plano anual de actividades e relatório do plano anual de actividades
<u>Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais</u> de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos		- Ficheiro 10 – Ensino e Aprendizagem; - Ficheiro 11 – Coordenação e participação	Cap.4	- Relatórios finais - Inquéritos à satisfação - Observação directa

<u>Desempenho dos órgãos de administração e gestão</u> das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação	Organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficheiro 11 – Coordenação e participação</li> <li>- Ficheiro 5 – Caracterização do Pessoal Docente e Pessoal Não Docente</li> <li>- Ficheiro 6 - Caracterização das instalações, equipamentos, segurança e serviços</li> </ul>	Cap.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatórios finais</li> <li>- Inquéritos à satisfação</li> <li>- Observação directa</li> </ul>
<u>Sucesso escolar</u> , avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficheiro 9 – Resultados escolares</li> </ul>	Cap. 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos instrumentos onde constam os dados referentes a resultados escolares.</li> </ul>
<u>Prática de uma cultura de colaboração</u> entre os membros da comunidade educativa		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficheiro 8 - Parcerias</li> </ul>	Cap.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquéritos à satisfação</li> <li>- Relatórios finais</li> <li>- PAA</li> <li>- Relatório do PAA</li> <li>- Inquéritos à APEE</li> </ul>

**Quadro 8 – Acções em curso (Relatório intermédio do GTAI)**

Para que o processo de auto-avaliação, previsto nos diplomas acima referidos, surtisse as finalidades desejadas, impunha-se que a escola inserisse, no seu Plano Anual de Actividades de 2010-2011, os planos de acção constantes no relatório de auto-avaliação do ano anterior. O acompanhamento e monitorização dessas acções de melhoria definidas no seu PM, realizado no ano lectivo 2009-2001, não foram efectuados por não se encontrarem previstos no PAA.

Foi avaliado o PEE de 2007-2010, a qual teve por base o documento aprovado em Junho de 2010, pelo Conselho Geral e a colaboração de elementos que estiveram envolvidos na construção do referido PEE, os quais elaboraram um relatório de avaliação.

Da análise desse relatório e do próprio PEE, o GTAI concluiu que não foram observadas todas as etapas necessárias à sua elaboração, destacando que qualquer metodologia adoptada *“deve conduzir às seguintes respostas (partilhadas pela comunidade):*

- a) Quais os valores, princípios e política que orientam as acções e a tomada de decisão para a resolução de problemas?*
- a) Quais os pontos fortes e fracos da Escola? (a nível da oferta, recursos materiais e humanos, clima de escola, organização, etc)*
- b) Quais as oportunidades e ameaças externas?*
- c) O que é que a comunidade deseja para a escola?*
- d) Que opções estratégicas podem ser seguidas para alcançar as metas formuladas?*
- e) Qual a opção estratégica mais adequada (em função dos meios disponíveis) para alcançar os fins em vista?*

Foi recomendado ao Conselho Geral que, enquanto órgão de direcção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurasse a participação e representação da comunidade educativa.

Conclui, ainda, que:

*“O PEE não referia, de forma explícita, o diagnóstico e os seus objectivos não estavam definidos de uma forma suficientemente rigorosa que permitisse medir o seu grau de concretização. Por exemplo, “para medir a promoção dos valores democráticos seria desejável que no próprio PEE se referisse quais as metas que se pretende atingir e os indicadores mais ajustados à avaliação da sua concretização.”*

*Não foram elencados os recursos nem foram definidas prioridades e a sua monitorização, levada a cabo pela Assembleia de escola que realizou avaliações intercalares e finais, não estava devidamente calendarizada.*

*Não há elementos suficientes que nos permitam perceber objectivamente se o PEE foi entendido pela comunidade e as práticas não são convergentes com o PEE, devido à “tardia ou inexistente aprovação do PAA”. Refere-se ainda, uma falha ao nível da articulação entre PEE, PAA e PCT, nomeadamente os princípios de democracia instituídos no PEE não têm reflexo no RI.*

*Em virtude de não ter sido elaborado e aprovado o PAA de 2009-2010, como consequência não foi possível avaliar o grau de coerência das actividades realizadas no ano lectivo transacto de acordo com o artigo 9º do Decreto-Lei, nº 75/2008, de 22 de Abril.*

Relativamente à avaliação do “Plano de Melhoria 2009-10” foi reconhecido o envolvimento dos grupos disciplinares, fornecendo sugestões sempre que solicitados, contudo,

*“o impacto do plano de melhoria foi sentido de formas diferentes nos grupos curriculares. Alguns referiram que não houve grande visibilidade na concretização do plano de melhoria, assistindo-se à manutenção de práticas já existentes (...) há um grande passo a dar para que todos contribuam de forma “natural”, com acções da sua responsabilidade, para a melhoria contínua da escola” (Relatório de Auto-avaliação 2011).*

Face a esta situação, O GTAI recomendou que o Conselho Pedagógico indicasse alguém cujo papel, reconhecido pelos órgãos, fosse recordar a concretização, nos prazos estipulados, das acções da competência dos seus responsáveis.

Quando?	Quem?	O Quê? (Acção)
Ao longo do 1º período	Responsáveis por todos os ficheiros, excepto ficheiro 01 e 09	Recolha de dados presentes nos relatórios finais
1º e 2º períodos	Responsáveis pelos ficheiros 04, 05 e 09	Recolha de dados quantitativos
1º período	GTAI em parceria com GT_PEE	Preparação dos inquéritos para avaliar o grau de satisfação da comunidade
1º Período	Director GTPEE GTAI Coordenadoras dos Directores de Turma Representante do grupo da informática	Preparação da logística para aplicação dos inquéritos
Novembro e Dezembro de 2010	Direcção (GTAI) Grupo de Trabalho PEE Coordenadora dos Directores de Turma do 3º Ciclo e Secundário	Aplicação dos inquéritos à comunidade
1º Período	Coordenadora do GTAI	Criação do SITE da Avaliação Interna
Ao longo do ano lectivo	Coordenadora do GTAI	Actualização do Site
Dezembro	Coordenadora do GTAI	Tratamento dos inquéritos
1º Período	GTAI Grupo de Trabalho PCE Serviços de Psicologia e Orientação	Elaboração dos inquéritos: - estilos de aprendizagem - estratégias de aprendizagem - planeamento, organização e autonomia no estudo
2º Período	GTAI Colaboração dos Directores de Turma	Implementação dos inquéritos: - estilos de aprendizagem - estratégias de aprendizagem - planeamento, organização e autonomia no estudo
2º Período	GTAI Serviço de Psicologia e Orientação	Tratamento dos inquéritos: - estilos de aprendizagem - estratégias de aprendizagem - planeamento, organização e autonomia no estudo
2º Período	Coordenadora do GTAI Docente do grupo disciplinar de Matemática	Participação em reunião com elementos do Conselho Pedagógico para definição das metas, de acordo com orientação do Programa Educação 2015
2º e 3º períodos	Todos os elementos da equipa	Cruzamento de todos os dados e levantamento dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças
3º Período e período pós-lectivo	Coordenadora e um elemento da equipa	Construção do documento síntese: Análise global (pontos fortes, fracos, oportunidades e constrangimentos).

**Quadro 9 - Síntese das acções desenvolvidas na III ETAPA – ANO LECTIVO 2010-2011**

#### 4. “TORNE-A PERMANENTE”

##### Oitavo Passo: “Crie uma nova cultura”

*Como vimos,*

*“se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos que ela é desejável e o segundo, o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável. (...) A melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso. No entanto, tornar sustentável a liderança também é difícil (...). Esforços extraordinários e enormes pressões permitem retirar da zona de fracasso as escolas com baixo desempenho, que voltam a cair rapidamente na mesma situação, mal o esforço se esgota e a pressão desaparece”.*” (Hargreaves & Fink, 2007, pp. 12-13).

Sendo indiscutível o papel fundamental das lideranças, os autores acrescentam que a sustentabilidade na melhoria e na liderança é uma questão moral, no sentido em que o seu propósito deve ser desenvolver o que importa e o que perdura para benefício de todos. O processo de auto-avaliação atingiu, nesta fase, o oitavo passo da mudança bem sucedida em situações adversas, o qual exige que a escola, enquanto organização, se *“mantenha firme na defesa e promoção das novas formas de comportamento e certifique-se de que estas são bem sucedidas até que se tornem suficientemente fortes para substituírem as tradições antigas”* (Kotter, 2009, p. 111), criando uma nova cultura que já começou a emergir.

Para garantir a sustentabilidade do processo que há 3 anos se tem vindo a desenvolver, o GTAI deixa, como proposta de trabalho para o próximo ano lectivo, as seguintes sugestões:

1. A elaboração de um documento prévio à entrada em vigor do Projecto Educativo da Escola de 2011-14, com a caracterização da situação actual, utilizando para o efeito, dados que constam no diagnóstico efectuado e outros a contemplar, com o propósito de servir de base de comparação, tendo em conta as metas e os indicadores nele definidos.

2. Elaboração de um relatório intercalar, a realizar no final do ano lectivo, avaliando o grau de concretização do Projecto Educativo de Escola 2011-2014, baseada nas referidas metas e indicadores definidos.
3. A continuidade das rotinas de levantamento de dados relativos a:
  - Resultados escolares
  - Caracterização dos alunos, pais e Encarregados de Educação
  - Levantamento das Parcerias
  - Levantamento dos projectos implementados
4. A formação do GTAI, em modelos de auto-avaliação de escolas para aquisição de conhecimentos científicos e desenvolvimento de competências para sustentabilidade do processo.
5. A implementação do modelo de auto-avaliação CAF.
6. Reforçar a constituição da equipa, com a integração de novos elementos:
  - Que representem os pais/EE e os alunos;
  - Com capacidade para criar e gerir bases de dados;
  - Que assegurem a representatividade de todos os departamentos, ciclos de estudos órgãos e estruturas.
  - Com formação no programa JPM-Abreu, para melhor perceber as suas potencialidades
  - Com formação em Excel avançado.
7. Traçar um plano de acção” (Relatório Final de 2010-2011).

## ***CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Nunca é fácil concluir, nomeadamente neste estudo, uma vez que a conclusão marca o fim de um percurso. Ora o trabalho que se finaliza apenas nos permite posicionar para ver o caminho percorrido e permitir que se avance com um passo mais seguro.

Para Stufflebeam (Hadji, 1994, p. 177) *“o critério último de um estudo da avaliação é o seu efeito sobre a prática quotidiana mas é necessário esperar para conhecer os resultados desse efeito”*, pois a mudança que impõe atingir metas de forma rápida, reduz o tempo que os professores dispõem para trabalharem em conjunto e para aprenderem uns com os outros, de forma lenta e sustentável, em verdadeiras comunidades de aprendizagem.

As ilações retiradas do estudo realizado dão respostas às questões da investigação estruturando-se nos três desafios defendidos pelos autores. *“Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos de que ela é desejável, e o segundo de que é exequível, então o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável.”*

### **Primeiro Desafio: tornar a mudança desejável**

No início do processo de auto-avaliação, podemos considerar que o derrubar barreiras apelando à motivação e envolvimento dos actores educativos, foi muito mais importante do que a concepção de um modelo rigoroso de auto-avaliação. As experiências vivenciadas ao longo do processo possibilitaram “olhar” a avaliação noutra perspectiva. Deixou de ser entendida como uma 'inspecção' dentro da escola, para se focar na mudança, visando estratégias e meios de melhoria das situações diagnosticadas.

Se, na sua génese, o processo de auto-avaliação se revelou incipiente, no entanto, proporcionou uma oportunidade de conhecimento, racionalização e reflexão sobre os vários domínios do referencial da avaliação, criando as condições necessárias ao advento de uma cultura de auto-avaliação, até aí inexistente, de acordo com a classificação atribuída pela equipa de Avaliação Externa de Escolas.

Esta apreciação assenta no facto de a escola em 2002, ano em que é legislada a obrigatoriedade da auto-avaliação de escolas, ter sido inspeccionada, no âmbito do



Programa de Avaliação Integrada de Escolas, enquanto elemento de uma amostra nacional, no período compreendido entre o dia seis de Fevereiro e o dia seis de Março desse ano. Foram, na sequência dessa avaliação, apresentadas no Relatório de dia 9 de Setembro de 2002 da responsabilidade da equipa inspectiva da IGE, as apreciações relativas ao seu desempenho, linhas de força da acção educativa e recomendações. Destas últimas, destacaremos apenas duas, as que consideramos mais pertinentes para o estudo em questão e que, simultaneamente, revelaram maior dificuldade de concretização, a saber:

*“- A construção de um Projecto Educativo / Curricular de Escola, de forma a permitir a concretização dos objectivos estratégicos definidos, em alternativas de acção, que irão criar as condições adequadas para uma operacionalização congruente no Plano Anual de Actividades e sua consequente avaliação;*

*- A elaboração de um plano de acção que permita a sistematização da auto-avaliação da Escola.”*

Passados sete anos, o relatório da IGE de 2009, identifica como um dos pontos fracos a inexistência de *“metas, quantificáveis e mensuráveis, no Projecto Educativo, o que compromete a sua operacionalização e avaliação e a indefinição, no Plano Anual de Actividades, dos objectivos, das formas de organização e da programação das actividades”* e de *“uma prática contínua e progressiva de auto-avaliação, que permita, de forma sustentada, delinear planos de acção em ordem à melhoria”*.

Pelo exposto, a auto-avaliação assenta numa prática sistematizada de recolha e tratamento de dados com vista à melhoria, cujo progresso se mede pela diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada. A inexistência de dados que permitissem realizar esta medição, ao longo do tempo, revela o baixo grau de capacitação da escola em se auto-regular e realizar as referidas melhorias, tendo por referência, em cada ciclo de auto-avaliação, o grau de concretização das metas de desenvolvimento fixadas no seu Projecto Educativo.

A opinião sobre a responsabilidade do GTAI na classificação atribuída pela IGE ao domínio da “auto-avaliação da escola” mudou, vindo-se a verificar, posteriormente, o reconhecimento do esforço e trabalho realizado, assim como, legitimidade, fruto do decorrente envolvimento da comunidade.

Ao longo destes 3 anos, o conceito de auto-avaliação passou a ser entendido e interiorizado de outra forma. Os professores foram desempenhando um papel cada vez mais interventivo, o qual passou pela apropriação dos fins e dos princípios da auto-avaliação, alargando-se, paulatinamente, a um número cada vez maior de participantes envolvidos e comprometidos na acção. Assim, apesar das dificuldades sentidas e dos obstáculos encontrados a nível da logística, competências, legitimidade e reconhecimento, foi possível criar dinâmicas que alteraram o sentir e o pensar e, consequentemente, os comportamentos. A mudança tornou-se desejável.

Saber o que avaliar? para quê? Porquê? Como?... e por onde começar?, foi um processo lento de produção colectiva de sentido, a qual implicou a adequação aos contextos, à realidade e às pessoas. Avaliar com sentido é não perder de vista as finalidades, saber que o essencial não é medir, mas compreender e agir para melhorar. Por exemplo, medir a satisfação de nada serve, pois o que faz mudar é, muitas vezes, a insatisfação. As mudanças organizacionais operam-se pela mudança nas pessoas, a qual passa pela "negociação", por uma participação implicada.

Se primeiramente a auto-avaliação decorreu de uma imposição legal com o objectivo bem definido de prestar apoio à Avaliação Externa de Escolas, numa lógica de responsabilização e de prestação de contas, posteriormente assumiu um carácter formativo, numa lógica de desenvolvimento da escola, entendida como organização, constituindo-se uma ferramenta útil para diagnosticar os pontos fracos e fortes, constrangimentos e oportunidades de melhoria, colocando-se ao serviço de uma escola que reflecte sobre si mesma e que aprende, ou seja, que “se olha ao espelho”.

### **Segundo Desafio: tornar a mudança exequível**

Se a primeira constatação é “*a obrigatoriedade cria empenho*”, a segunda é “*a necessidade aguça o engenho*”, no sentido em que a auto-avaliação coloca à escola um enorme desafio, decorrente da ausência de formação quer a nível teórico quer a nível técnico que permitisse tornar a mudança exequível. Salientamos a insegurança resultante da ausência do domínio de quadros teóricos e conceptuais de referência para a concepção de um modelo de avaliação adequado às necessidades detectadas no

diagnóstico da escola que permitissem explicitar os princípios, os fins, os critérios, os métodos e as técnicas, de forma a utilizar uma linguagem fácil e comum para orientar a acção.

Na impossibilidade de um modelo de auto-avaliação de ‘chave na mão’, a melhor forma de avaliar que a equipa encontrou, foi aprender fazendo e, este trabalho exigiu conhecimentos e competências que, timidamente, alguns dos elementos da equipa foram desenvolvendo através de dispositivos de formação no decorrer da acção, de forma a tornar a auto-avaliação tão fiável e credível quanto possível.

Da descrição e análise da concretização do processo de auto-avaliação, podemos considerar que o factor determinante da implementação do processo como prática e, simultaneamente, como um instrumento de melhoria da escola, foi as pessoas e a sua vontade em mudar. As dinâmicas geradas e desenvolvidas pelo esforço colectivo e partilhado, envolvendo a comunidade educativa, proporcionaram uma prática para melhorar práticas de que é exemplo o diagnóstico realizado, o qual teve por base a opinião da comunidade educativa, pessoal docentes e não docente, alunos, pais e encarregados de educação, permitindo detectar os seus pontos fortes e fracos, assim como constrangimentos e oportunidades de melhoria.

O Plano de Melhoria, com base no diagnóstico da escola, no relatório da avaliação interna e nos resultados e recomendações do relatório da Avaliação Externa de Escolas, foi elaborado a partir dos contributos de toda a classe docente e validado pela mesma. Há ainda a referir o envolvimento da comunidade educativa na elaboração dos instrumentos de autonomia da Escola, nomeadamente na revisão do seu Projecto Educativo, o qual contou com a preciosa contribuição do Doutor João Casa Nova de Almeida.

A concepção do modelo de avaliação, dos instrumentos e dos métodos de pesquisa, não foram decalcados de uma receita de sucesso pronta a replicar na escola, mas necessitaram, como referência, de modelos organizacionais a partir dos quais foi possível construir a auto-avaliação, adaptada às necessidades da escola e às capacidades da equipa de avaliação, aperfeiçoando-se em função das necessidades sentidas pela coordenadora, a qual, sem cair no logro do objectivismo tecnicista, esmerou-se por não se aniquilar na embriaguez interpretativa, reduzida à subjectividade “daquele que vê por

dentro”. Recorrendo à norma ISO 2008 para a avaliação dos processos-chave, utilizou o modelo CAF para a avaliação de outros domínios, nomeadamente o da liderança.

Do exposto, podemos inferir que:

1. Se inicialmente a auto-avaliação estranhou-se, depois entranhou-se. A resistência deu lugar a um envolvimento colectivo de participação activa da comunidade escolar e, embora com menor visibilidade, da comunidade educativa, desde a sua fase de concepção até à definição do plano de acção para a melhoria. A cooperação, já referida na descrição do processo ao longo dos 3 anos, contribuiu para a elaboração do diagnóstico de escola, Plano de Melhoria 2010-2011, elaboração do Projecto Educativo 2011-2014, construção do Plano Anual de Actividades para 2011-2012, em articulação com o grupo de trabalho do Projecto Curricular de Escola e Educação para a Cidadania, entre outros grupos de trabalho, para operacionalização do PEE.
2. Implementou-se a rotina de recolha e tratamento de informação de forma sistemática e a sua divulgação à comunidade através de vários dispositivos, como se constata, a título exemplificativo, o site e o blogue da auto-avaliação da escola. Foi criada uma base de dados, permitindo a avaliação *ipsativa*, tendo o grupo de estatísticas de apoio ao GTAI, para o tratamento metódico dessa informação, passado a integrar a equipa da avaliação interna. Além da avaliação *ipsativa*, existe o propósito de comparar futuramente a escola a outras escolas da região com contextos idênticos.
3. A auto-avaliação revelou-se um excelente instrumento de melhoria da organização da escola, no planeamento e na gestão das actividades e nas práticas profissionais. O seu impacto no sucesso educativo dos alunos daria outro estudo. No entanto, a nível de resultados visíveis, destaca-se a revisão do Projecto Educativo de Escola de 2011-2014, no âmbito de um círculo de estudos financiado pela escola. É um Projecto que define objectivamente as suas metas educacionais, expressando inequivocamente a missão e visão da escola. Como instrumento para a melhoria, a auto-avaliação permite à escola reconhecer-se como “é” e como “deveria ser”, reflectindo sobre os seus processos, as suas práticas e os seus resultados com vista à tomada de decisões fundamentadas.

Consideramos um *volte-face* se atendermos que o PEE de 2007-2010 em vigor no ano 2010-2011, incorria na inexistência de metas quantificáveis e mensuráveis que impossibilitaram a sua operacionalização no Plano Anual de Actividades e consequente avaliação dos seus objectivos e das suas formas de organização e programação das actividades.

4. Pelo exposto, podemos concluir que a auto-avaliação foi progressiva, pois consolidou-se gradativamente, alargando-se a novos campos de análise, conforme se constata na evolução operada no processo ao longo destes 3 anos, o qual, a partir de uma análise de diagnóstico, visou a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de pontos fracos que constituem oportunidades de melhoria, de boas práticas organizativas, de procedimentos e práticas pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se pretende que constituam um modelo de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.

No que diz respeito aos objectivos da Avaliação Externa de escolas, dos quais, destacamos dois, *“fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”* e *“articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas”*, constituíram a mola impulsionadora, se atendermos ao progresso realizado no que diz respeito à capacidade de auto-regulação da escola e da sua melhoria no planeamento, na gestão e intervenção pedagógica e na organização da escola.

- Criou e potenciou as condições para uma melhoria profunda e sustentada;
- Desenvolveu a maturação da escola enquanto organização aprendente.

Do exposto, concluímos que as dificuldades e os obstáculos podem ser muitos e variados, sobretudo numa fase inicial do processo. Na sua fase de arranque, um apoio externo é importante assim como o envolvimento das lideranças. No entanto, não cremos que seja o apoio externo e o papel das lideranças que determinam absolutamente a mudança das organizações e neste caso das escolas, quando esta mudança não é desejada colectivamente. As escolas, tal como qualquer organização, mudam quando mudam as pessoas. Lidar com a mudança, encontrar novas e melhores formas de agir, é um desafio que despende demasiado tempo e dinheiro para alcançar muito pouco e com

demasiada frustração se não houver uma aprendizagem colectiva que exija a participação de todos para criar novas e melhores competências que possibilitem melhores resultados.

As escolas não melhoram por decreto. A mudança ocorre quando as pessoas mudam, empenhando-se no desenvolvimento das suas capacidades, procurando activamente os seus parceiros na tarefa de educar e, reflectindo em conjunto, conferem prioridade à pesquisa, desenvolvendo os modelos descritivos e interpretativos que, num contexto de acção específica, colam à singularidade da escola. *«Quando os membros de uma organização têm que inventar uma solução para um problema, os resultados obtidos constituem uma aprendizagem organizacional. Neste caso, eles integram-se na representação mental que os indivíduos fazem da organização»* (Argyris & Schon, 1978)<sup>15</sup>, assumindo explicitamente a ligação entre auto-avaliação, auto-regulação e melhoria.

### **Terceiro Desafio: tornar a mudança durável e sustentável**

Os dispositivos de auto-avaliação, inicialmente incipientes, tornaram-se progressivamente instrumentos mais complexos, consolidando a auto-avaliação e alargando-a a novos campos de análise.

No entanto, a melhoria desses dispositivos de auto-avaliação não são condição suficiente para assegurar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem pretendida.

*“O conhecimento de indicadores de desempenho permite identificar tendências e fazer comparações mas não elucida directamente as razões das tendências ou a forma de as reverter, sendo necessárias competências para compreender a avaliação e traduzi-la em práticas”.* (Recomendação n.º 1/2011, do CNE de 7 de Janeiro).

---

<sup>15</sup> Conferência de Beatriz Bettencourt, intitulada “ESCOLAS QUE APRENDEM: DA ESCOLA BUROCRÁTICA À ESCOLA APRENDENTE”, promovido pelo Instituto Superior de Educação e Ciências e realizada no dia 6 de Maio de 2011.

A razão de ser da auto-avaliação consiste em garantir o “valor acrescentado”, decorrente do efeito/factor escola na melhoria dos resultados escolares dos alunos, independentemente do contexto e do nível socioeconómico das famílias. Contudo, essa prática necessita de tempo para produzir efeitos e avaliar resultados, sobretudo se nos referirmos não tanto à obtenção de melhores resultados escolares dos alunos mas ao seu sucesso educativo.

A grande questão que se coloca agora é a de saber: “Como manter a longo prazo as dinâmicas criadas de modo a alcançar uma melhoria sustentável?”

A melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso, no entanto, tornar sustentável a liderança não é tarefa fácil, pois

*“embora os líderes heróicos consigam concretizar grandes realizações, investindo tempo e energia, acabam por ficar esgotados, assim como as pessoas que com eles trabalham, à medida que os anos passam, pois tal energia raramente é ilimitada.”*

(Hargreaves & Fink, 2007, p. 12).

Segundo os autores, para uma mudança bem sucedida o maior desafio é torná-la durável e sustentável, o que exige uma *“liderança deliberadamente distribuída que se alargue a toda a escola, constituindo uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida”* (Hargreaves & Fink, 2007, p. 174). Segundo os autores, se quisermos que a mudança seja significativa, alastre e perdure, ela terá que assentar em metas partilhadas e o envolvimento de muitos líderes terá de constituir, hoje, uma prioridade fundamental da escola. *“Numa escola a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares numa escola.”*

A explanação das dificuldades e dos constrangimentos sentidos, constituirão de certo, um contributo para compreender que o desafio que as escolas enfrentam, actualmente, não é tarefa fácil, pois só munidos de conhecimento teórico, de testemunhos e partilha de diversas experiências que ocorrem nas escolas, pela adopção de distintos modelos de avaliação, poderão encontrar o seu próprio caminho, isto é, escolher e adaptar o modelo que melhor se adequará à avaliação da sua visão e missão, espelhadas no seu Projecto Educativo. Só assim, colocamos a avaliação no caminho que lhe compete: o da melhoria das práticas escolares e da promoção do sucesso educativo.

Neste caso, a ausência de um “amigo crítico” implicou um esforço redobrado e, por outro lado, revelou uma grande capacidade da escola em se desenvolver em verdadeira comunidade aprendente. A auto-avaliação de escola constitui, portanto, um instrumento importante para a aprendizagem e maturação das escolas, as quais passam, inicialmente, por processos de aprendizagem associados a modelos mais simples, atingindo, quando atinge, formas de aprendizagem mais sofisticadas, concebendo modelos mais elaborados e mais abrangentes. A sua capacitação em evoluir com e nessa aprendizagem é o que distingue as escolas e, os modelos de auto-avaliação concebidos, identificam o seu estágio de maturidade.

As organizações escolares são construções sociais, pelo que o seu desenvolvimento depende das transformações operadas ao nível da sua teia de relações humanas. Desta forma, o processo de maturação organizacional escolar é, sempre, passível de ser provocado, liderado e promovido, constituindo-se a auto-avaliação numa dessas dinâmicas possíveis.

Para que seja operada a mudança, é necessário ser-se exposto a nova informação e/ou que se tenha oportunidade de atingir o nível de sofisticação que seja necessário para interiorizar, perceber ou usar a informação (Guba & Lincoln, 1989).

A mudança assente nas táticas é rápida mas volátil; a mudança assente em estratégias de abordagem à melhoria “tipo receitas”, é mais lenta mas também mais irregular, processando-se a médio prazo; a mudança consistente de longo prazo, sendo mais profunda, exige tempo e a criação de capacidade para realizar aprendizagem, competência cada vez mais importante para os líderes não só no topo mas em todos os níveis das hierarquias<sup>16</sup>. Quando se trata de melhorias, todos temos um papel e o exercício da auto-avaliação de escolas constitui um processo de desenvolvimento profissional e organizacional, um acto de responsabilidade social.

---

<sup>16</sup> Palestra da conferencista Maria do Carmo Clímaco - “AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: ESTRATÉGIA DE RESPONSABILIZAÇÃO E DE MELHORIA”, no âmbito do Ciclo de Conferências “Educação e seus Desafios: Perspectivas Actuais”, dinamizada pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 25 de Fevereiro de 2010.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Afonso, N. (2005a). Política Educativa, administração da educação e auto-avaliação das escolas. In J. S. MacBeath, *A história de Serena - Viajando rumo a uma escola melhor* (p. 75). Porto: Edições ASA.

Alkin, M. (2004). *Evaluation Roots. Tracing Theorists'Views and Influences*. Sage.

Argyris, C., & Schon, A. (1978). Organizational learning: a theory of action perspective. In A.-W. P. Comp, & B. Bettencourt (Ed.), *Escolas que aprendem: Da escola burocrática à escola aprendente*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Arnal, J., Ricón, D. D., & Larrote, A. (1992). *Investigacion Educativa. Fundamentos y metodologias*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Aspinwall, K., Simkins, T., & Wikinson, J. F. (2006). A Utilização de Critérios de Sucesso. In R. G. M. Preedy, *Gestão em Educação. Estratégia, Qualidade e Recursos* (pp. 57-69). S. Paulo: Artmed.

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). Perspectiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade do Ensino: Consequências para a Investigação. In A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso, & O. (. Valério, *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino* (pp. 23-43). Porto: S.P.C.E.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clímaco, M. C. (2006). A Avaliação das Escolas - Experiências e Institucionalização. In *A Autonomia das Escolas* (pp. 191-212). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. In J. M. Pinto, & A. S. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Afrontamento.

Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53- 111). Porto: Edições ASA.

Fernandes, D. (1992). *Práticas e perspectivas de avaliação: Dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional*. Documento policopiado não publicado.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação da aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. E. (Org.), *Investigação em Educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 261-306). Lisboa: educa.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage: Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan, *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 363-382). Dordrecht: Kluwer.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das interações aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora Lda.
- House, E., & Howe, K. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. In G. M. D. Stufflebeam, *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 409-421). Dordrecht: Kluwer.
- Kotter, J. e. (2009). *O nosso iceberg está a derreter - Mudar e ser bem sucedido em condições adversas*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Lessard-Hébert, M. (1994). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (1991). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas. In Vários, *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 91-117). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da educação.
- Luwisch, F. E. (2002). Revista de Educação. (D. d. L., Ed.) *Revista de Educação*, XI, nº2.
- MacBeath, J., & M. Schratz, D. M. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Lisboa: Edições ASA.
- Machado, C. (2000). Discursos do medo, imagens do outro". *Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade do Minho*. Braga, Portugal.
- Melo, R. E. (2009). Auto Avaliação e regulação nas Escolas - O Projecto Qualis de Auto-avaliação das Escolas e Unidades Orgânicas da Região Autónoma dos Açores. *Tese de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- Patton, M. (2003). Utilization-focused evaluation. In T. Kellaghan, & D. S. (Eds.), *International handbook of education* (pp. 223-244). Dordrecht: Kluwer.
- Riley, K. A. (2006). Qualidade e Igualdade: Objectivos Competidores ou Complementares? In M. Preedy, R. Glatter, R. Levacic, & Colaboradores, *Gestão em Educação. Estratégia, Qualidade e Recursos* (pp. 33-44). S. Paulo: Artmed.
- Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan, *Evaluation models: Viewpoints on educational and human service evaluation* (2nd ed., pp. 279-317). Dordrecht: Kluwer.
- SICI, T. S. (2007). *Eficácia da auto-avaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspecção*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- Simões, G. (2006). A auto-avaliação institucional na escola pública que mudanças traz e constrói. In *Projecto de investigação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da educação de Lisboa: (Documento policopiado).
- Spaulding, D. (2008). *Program evaluation in practice. Core concepts and examples for discussion and analysis*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. E., & Schwandt, T. A. (2006). On Discerning Quality in Evaluation. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark, *The Sage Handbook of Evaluation* (pp. 404-418). London: Sage.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: Guia Teórico e Prática*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. Stufflebeam, & G. M. (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 279-317). Dordrecht: Kluwer.
- Yin, R. (1994). *Case Atudy Research: Design and Méthods*. (2ª Ed). Thousand Oaks: CA: SAGE Publications.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 276/2007 de 31 de Julho

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Decreto Regulamentar n.º81-B/2007

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio

Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro

---